

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSITA MARIA BASTOS DOS SANTOS

**ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL EM
PRODUÇÕES ESCRITAS DE ENSINO MÉDIO**

CURITIBA
2015

ROSITA MARIA BASTOS DOS SANTOS

ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL EM
PRODUÇÕES ESCRITAS DE ENSINO MÉDIO

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora. Curso de Pós-graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iara Bemquerer Costa

CURITIBA
2015

Santos, Rosita Maria Bastos dos
Argumentação: uma análise da organização textual em
produções escritas de ensino médio / Rosita Maria Bastos dos
Santos. – Curitiba, 2015.
171f.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Iara Bemquerer Costa
Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes,
Universidade Federal do Paraná.

1. Língua portuguesa – estudo e ensino– Curitiba (PR).
 2. Argumentação – estrutura argumentativa – texto escrito.
 3. Estudantes de ensino médio – organização do texto –
texto dissertativo argumentativo.
- I. Título.

CDD 469.8



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

PARECER

Defesa de tese de doutorado de **ROSITA MARIA BASTOS DOS SANTOS** para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

As abaixo-assinadas Iara Bemquerer Costa, Márcia Cristina Corrêa, Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia, Teresa Cristina Wachowicz, Siumara Aparecida de Lima e Bruno Bohomoletz de Abreu Dallari arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a tese "**ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ENSINO MÉDIO**".

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutor em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Dr ^a Iara Bemquerer Costa (Presidente)		Aprovado
Dr ^a Márcia Cristina Corrêa		Aprovada
Dr ^a Teresa Cristina Wachowicz		Aprovada
Dr ^a Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia		Aprovada
Dr ^a Siumara Aparecida de Lima		Aprovada
Dr. Bruno Bohomoletz de Abreu Dallari		Aprovado

Curitiba, 16 de abril de 2015.

Prof^a Dr^a Maria José Foltran
Vice-Coordenadora

Maria José Foltran
Vice-Coordenadora
Matrícula SIAPE 0344084



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata seiscentésima octogésima terceira, referente à sessão pública de defesa de tese para a obtenção de título de doutor a que se submeteu a doutoranda **ROSITA MARIA BASTOS DOS SANTOS**. No dia dezesseis de abril de dois mil e quinze, às quatorze horas, na sala 1013, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Iara Bemquerer Costa, Presidente, Márcia Cristina Corrêa, Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia, Teresa Cristina Wachowicz, Siumara Aparecida de Lima e Bruno Bohomoletz de Abreu Dallari designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de tese intitulada “**ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ENSINO MÉDIO**”, apresentada por **ROSITA MARIA BASTOS DOS SANTOS**. A sessão teve início com a apresentação oral da doutoranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada uma das examinadoras para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Iara Bemquerer Costa retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Doutor em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia dezesseis de abril de dois mil e quinze.


Dr^a Iara Bemquerer Costa


Dr^a Márcia Cristina Corrêa


Dr^a Teresa Cristina Wachowicz


Dr^a Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia


Dr. Bruno Bohomoletz de Abreu Dallari


Dr^a Siumara Aparecida de Lima


Rosita Maria Bastos dos Santos

Este trabalho não teria sido realizado se não fossem as presenças queridas e amadas de minha filha Júlia e de minha mãe Elza.

AGRADECIMENTOS

A Iara Bemquerer Costa pela orientação e acompanhamento;

Aos (às) colegas do Departamento de Letras Vernáculas da UEPG que se interessaram pelo meu trabalho, em especial a Elódia Constantino Roman pelo carinho e apoio de sempre;

Ao atendimento sempre muito atencioso de Angela da Biblioteca Central-UEPG, Setor de Referência;

Ao meu irmão, mesmo distante, sempre preocupado, José Eduardo Bastos dos Santos;

Ao colega Marcos Barbosa Carreira pela parceria e paciência;

Aos professores e diretores de escola que me receberam e permitiram o recolhimento dos textos para a pesquisa;

Aos alunos que autorizaram a análise de seus textos;

De modo geral, aqueles que se interessaram por meu trabalho e reconheceram meu esforço para a concretização do mesmo.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa configura-se como estudo do texto escrito produzido por alunos do Ensino Médio (1º., 2º. e 3º. Anos) e tem como objetivo central a caracterização da dissertação argumentativa no que diz respeito à estrutura argumentativa e os níveis estruturais de argumentação que se fazem presentes de modo mais recorrente em cada uma das séries.

O *corpus* de pesquisa constitui-se de textos produzidos por alunos dos três anos do Ensino Médio. Através de um instrumento de pesquisa, alunos de três colégios públicos da cidade de Ponta Grossa-PR produziram dissertações argumentativas a respeito de um tema. A proposta de redação era a mesma para os alunos dos três anos desse nível escolar. Assim feito, objetivou-se observar o comportamento do aluno-escritor ao apoiar seu ponto de vista através de argumentos. A rede que se tece ao sustentar uma tese pode se dar com arranjos variados da estrutura argumentativa. Na pesquisa aqui realizada, a estrutura argumentativa é tida como uma unidade de organização do texto, referenciada como sequência argumentativa.

O apoio teórico fundamentou duas perspectivas do trabalho: uma voltada para a estruturação argumentativa dos textos em análise e outra que aponta para a situação de variação na configuração da estrutura, o que permitiu averiguar, conforme parâmetro proposto, níveis diferenciados de argumentação.

A pesquisa fundamentou-se nas perspectivas teóricas de sequência textual, em especial a argumentativa, proposta por Jean Michel Adam (2008), e no modelo de estrutura argumentativa de Stephen E. Toulmin (2006), compondo-se, das duas abordagens, um modelo para a análise da argumentação na perspectiva estrutural.

Em relação aos níveis de estruturação argumentativa, pauta-se a discussão através de pesquisadores como Coirier e Golder (1993, 1996), Pinheiro e Leitão (2007), Barroso (2007) em cujos trabalhos encontram-se respaldo e orientação para se estabelecer tais níveis.

Na análise dos textos, verificaram-se formas diferenciadas de estruturação que podem representar, nos textos analisados, níveis graduais de complexidade argumentativa, de um nível básico cuja ação estruturante é apresentar uma tese e justificá-la com apenas um argumento a uma organização em que se admitem outros pontos de vista, com eles dialoga e que pode ser observado pela estrutura que incorpora contraposições, restrições.

Palavras-chave: Texto escrito escolar, ensino médio, estrutura argumentativa, sequência textual, níveis de estruturação argumentativa.

ABSTRACT

This research studies written texts produced by high school students from the 1st, 2nd and 3rd years aiming to characterize the argumentative structure of the argumentative essay genre. The investigation focuses in particular the most frequent structural levels present in the texts produced by students of each school grade.

The research *corpus* consists of texts produced by students of three years of high school. Through a research tool, three public schools students in the city of Ponta Grossa-PR produced argumentative texts on a theme. The proposed wording was the same for students of the three years of this school level. The objective was to observe the student-writer's behavior to support your point of view by arguments. The network that weaves to sustain a thesis can occur with varying arrangements of argumentative structure. In the research conducted here, the argumentative structure is taken as a text organization unit, referred to as argumentative sequence. The theoretical framework supported two perspectives of the study: one perspective concerns the argumentative structure of the genre analyzed while the other perspective refers to the variation situation in the structure configuration, which allowed, according to the proposed parameter, the identification of different levels of argumentation. The research was based on theoretical perspectives of textual sequence, in particular the argumentative perspective proposed by Jean Michel Adam (2008) and on the argumentative structure by Stephen E. Toulmin (2006); the two approaches constitute the model for the analysis of argumentation in the structural perspective. The discussion about the argumentative structure levels is based on researchers such as Coirier and Golder (1993, 1996), Pinheiro and Leitão (2007), Barroso (2007) who provide support and orientation for the establishment of such levels. The analysis demonstrates that there are different forms of structuring. These different forms of structure can represent gradual levels of argumentative complexity, from a basic level whose structuring action presents a thesis and justifies it with only an argument, to an organization that admits other points of view and dialogues with them; and that in structural terms can be observed in the structure that presents contrasts and restrictions.

Keywords: Written school texts, high school, argumentative structure, textual sequence, argumentative structure levels.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Esquema de plano de texto ou superestrutura, baseado em Adam (2008).....	50
Figura 2	- Esquema da sequencia descritiva baseado em Adam (2008)	57
Figura 3	- Esquema da sequencia narrativa baseado em Adam (2008).	59
Figura 4	- Esquema da sequencia explicativa baseado em Adam (2008).....	60
Figura 5	- Esquema da sequencia dialogal baseado em Adam (2008)...	63
Figura 6	- Modelo simplificado de base da sequencia argumentativa....	65
Figura 7	- Esquema da sequencia argumentativa baseado em Adam (2008).....	66
Figura 8	- Configuração padrão de argumentação de Toulmin (2006)...	70
Figura 9	- Exemplo de sequencia argumentativa baseado em Toulmin (2006).....	70
Figura 10	- Esquema da sequencia argumentativa de Toulmin com base em Plantin (2008).....	72
Figura 11	- Esquema argumentativo baseado em Adam (2008).....	74
Figura 12	- Esquema estrutura argumentativa do exemplo 1.....	105
Figura 13	- Esquema estrutura argumentativa do exemplo 2.....	109
Figura 14	- Esquema estrutura argumentativa do exemplo 3.....	111
Figura 15	- Esquema estrutura argumentativa do exemplo 4.....	115
Figura 16	- Esquema estrutura argumentativa do exemplo 5.....	119
Figura 17	- Esquema estrutura argumentativa do exemplo 6.....	123
Figura 18	- Justificativas presentes no texto 10.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Demonstrativo da relação entre as produções textuais do 1º. Ano com os níveis de complexidade argumentativa.....	151
Gráfico 2	- Demonstrativo da relação entre as produções textuais do 2º. Ano com os níveis de complexidade argumentativa.....	152
Gráfico 3	- Demonstrativo da relação entre as produções textuais do 3º. Ano com os níveis de complexidade argumentativa.....	153
Gráfico 4	- Demonstrativo da relação entre as produções textuais das três séries com os cinco níveis de complexidade argumentativa.....	155
Gráfico 5	- Demonstrativo da relação entre as produções textuais que compõem o corpus com os cinco níveis de complexidade argumentativa.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Tipos de argumentos.....	33
Quadro 2	- Sobre as diferenças entre tipos textuais e gêneros textuais com base em Marcuschi (2007).....	51
Quadro 3	- Número de redações coletadas em cada escola.....	88
Quadro 4	- Proposta de análise do texto argumentativo representativo do Ensino Médio.....	95
Quadro 5	- Relação entre níveis justificativo e dialógico e graus de complexidade argumentativa.....	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A ARGUMENTAÇÃO E O TEXTO ESCRITO ESCOLAR.....	20
1.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO.....	20
1.2 O QUE É ARGUMENTAR.....	20
1.3 ARGUMENTAÇÃO COMO SABER SISTEMATIZADO: BREVE EXPOSIÇÃO.....	22
1.3.1 A revitalização da retórica através de P&OT.....	31
1.3.2 Os usos do argumento: proposta de Stephen E. Toulmin.....	34
1.4 ARGUMENTAR COMO PRÁTICA COMUNICATIVA.....	39
1.5 O TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO ESCRITO: UM EXERCÍCIO DE ARGUMENTAÇÃO	41
1.6 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	42
2 ELEMENTOS PARA ANÁLISE DO TEXTO ESCOLAR DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO.....	44
2.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO.....	44
2.2 A PROPOSTA DE JEAN-MICHEL ADAM PARA UMA ANÁLISE TEXTUAL DO DISCURSO.....	45
2.3 SEQUÊNCIA TEXTUAL NA ORGANIZAÇÃO DA TEXTUALIDADE.....	48
2.4 HETEROGENEIDADE TIPOLÓGICA.....	53
2.4.1 Sequência descritiva.....	54
2.4.2 Sequência narrativa.....	57
2.4.3 Sequência explicativa.....	59
2.4.4 Sequência dialogal.....	62
2.4.5 Enunciados injuntivos.....	63
2.4.6 Sequência argumentativa.....	64
2.5 DIMENSÃO ESTRUTURAL DA ARGUMENTAÇÃO SEGUNDO STEPHEN E. TOULMIN.....	67
2.6 NIVEIS DE ESTRUTURAÇÃO ARGUMENTATIVA.....	76
2.6.1 Plano justificatório: níveis de sustentação argumentativa.....	76
2.6.2 Plano dialógico: espaço de tensão e contra-argumentação.....	79
2.7 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	82
3 DA CONSTITUIÇÃO DO CORPUS ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	84
3.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO.....	84
3.2 QUAL É E COMO SE ABORDA O OBJETO DE ESTUDO.....	84
3.2.1 Construção do <i>corpus</i> de pesquisa.....	85
3.2.2 Delimitação do <i>corpus</i>	88
3.2.3 Construção de proposta de análise.....	89
3.2.3.1 Análises textuais: estruturação argumentativa.....	89
3.2.3.2 Análise dos textos por série: estruturação argumentativa e níveis de argumentação.....	92
3.3 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	94

4	ANÁLISES TEXTUAIS: ESTRUTURA ARGUMENTATIVA NO TEXTO ESCRITO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO.....	96
4.1	APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO.....	96
4.2	ESTRUTURAÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO: PROPOSTA DE ANÁLISE EM UM CASO ILUSTRATIVO.....	96
4.3	ANÁLISE ESTRUTURAL: A ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVA NOS TEXTOS ANALISADOS (COM BASE NOS PONTOS DE VISTA MAIS RECORRENTES).....	101
4.3.1	“Jovens com um futuro melhor”: organização argumentativa em torno de um ponto de vista sobre a condição financeira do estudante de ensino público.....	102
4.3.2	“Quem realmente quer vai à luta”: organização argumentativa em torno de um ponto de vista sobre força de vontade.....	106
4.3.3	Racismo e preconceito: organização argumentativa em torno de um ponto de vista sobre as exceções causadas pelo sistema de cotas.....	112
4.3.4	“Não é porque você estuda em escola particular que você é mais esperto”: organização argumentativa em torno de um ponto de vista sobre a relação entre escola pública e escola particular.....	116
4.4	ANÁLISE TEXTUAL DOS TEXTOS ESCRITOS EM 1º. 2º. E 3º. ANOS.....	124
4.4.1	Observações sobre texto argumentativo de 1º. ano.....	125
4.4.2	Observações sobre texto argumentativo de 2º. ano.....	133
4.4.3	Observações sobre texto argumentativo de 3º. ano.....	139
4.5	ESTRUTURAS ARGUMENTATIVAS E NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO.....	144
4.6	CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	156
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
5.1	A ESTRUTURA ARGUMENTATIVA NO TEXTO ESCRITO.....	157
5.2	AS CONTRIBUIÇÕES DE ADAM (2008) E TOULMIN (2006).....	159
5.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIAL ANALISADO.....	160
5.4	DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ALUNOS.....	161
5.5	ÚLTIMAS PALAVRAS.....	162
	REFERÊNCIAS.....	163
	ANEXOS.....	170

INTRODUÇÃO

“Um homem que afirma alguma coisa aspira a que sua declaração seja levada a sério.”

Stephen E. Toulmin

Esta tese está voltada para o estudo da argumentação. Tínhamos grande interesse em investigar esse aspecto de linguagem em textos escritos, especialmente os produzidos em situação escolar.

Organizamos, então, um roteiro de análise em que se respondessem questões de pesquisa como: de que forma a argumentação é esquematizável e textualmente materializada no texto escrito? E, em que medida a organização do discurso argumentativo está associada a níveis diferenciados de argumentação?

Um grande motivador para o desenvolvimento da pesquisa aportava-se na questão da argumentação como atividade socialmente praticada no dia a dia das pessoas. A este pensamento acrescentavam-se, ainda, pontos importantes: tratar a argumentação no texto escrito e que este fosse produzido em ambiente escolar. Levando em conta essas questões, dirigimos o foco para o aspecto estrutural da argumentação. Nesse sentido, observaríamos a forma como o aluno organizava o texto que estruturalmente atendessem a finalidade de argumentar.

Os estudos do texto, especialmente os desenvolvidos no campo da Linguística Textual, propõem que sejam observadas as questões de estruturação e organização textual, mas atentando para o caráter pragmático-comunicativo do texto, no que tange, de forma mais ampla, à relação de interação entre autor e seu leitor. Se assim ocorrer, estar-se-á, como afirma Indursky (2010, p.49), “entrando adequadamente nos *jogos de atuação comunicativa* propostos pelo texto” (grifos da autora).

É possível entender, neste trabalho de pesquisa, que o propósito comunicativo para o qual se volta a argumentação pauta-se na ação humana que tem como objetivo obter de uma pessoa ou auditório compreensão, aceitação sobre um ponto de vista adotado (defendido) e expresso em uma alegação, na forma de

tese. Por esse propósito é que o arranjo argumentativo é organizado. Este é um ponto que devemos ressaltar: assim como aponta Adam (2009 c), com base em Grize (1996), o caráter argumentativo de um discurso repousa antes de tudo nos propósitos daquele que produz, **mas** o que procuramos enfocar nesta pesquisa, dentro de um quadro compatível com a Linguística Textual, aproxima-se de um processo de textualização, direcionando a discussão aqui levantada para os aspectos referentes à estruturação argumentativa estabelecida para um texto escrito. Ainda, como aponta Adam (2009a, p.126): “não se deve confundir o fato de que todos os textos comportam uma orientação argumentativa com o fato de que existe este tipo de colocação em sequência”.

A análise da argumentação tendo como perspectiva sua configuração estrutural apoia-se na concepção de sequências textuais de Adam (2008), a partir de quem, aliás, tivemos despertado o interesse pela teoria toulminiana. Para a concepção de sequência argumentativa, Adam busca apoio na proposta de Toulmin (2006), no que corresponde mais diretamente ao projeto esquematizador de um raciocínio argumentativo.

Adam (1992, 2008), entretanto, considera pertinente expandir o esquema proposto por Toulmin (2006) em dois momentos de contra-argumentação (presença de uma tese anterior e restrições) pertinentes no processo de construção argumentativa e que merecem lugar no esquema prototípico da argumentação, que representa ser possível assumir-se favorável ou desfavorável a uma tese inicial, sustentando uma posição-tese com base em argumentos.

Além de Toulmin (2006) ser referência base deste trabalho no que diz respeito ao modelo por ele proposto, apropriamo-nos, também, da concepção de lógica por ele adotada.

O raciocínio lógico-analítico do qual procura se distanciar Toulmin (2006) representa um processo de inferência derivado das premissas que levam à conclusão. A inferência se dá, então, porque já nas premissas pode-se encontrar a direção para onde se encaminha a conclusão, como no clássico exemplo: “todos os homens são mortais (premissa); Sócrates é homem (premissa); logo, Sócrates é mortal (conclusão)”.

Aqui, adotamos a perspectiva que se aproxima do enfoque de Toulmin (2006), para quem um argumento não está sujeito a ser válido como resultado de um cálculo, e sim sujeito a ser aceito em virtude da validade e relevância dos dados,

das garantias, dos modalizadores e do processo de sustentar uma argumentação caso seja refutada alguma questão.

Voltando à questão da argumentação como processo de atividade social, cabe ainda ressaltar que a estruturação e articulação do texto ocorrem em função de um de seus aspectos mais definidores: o fato de ser essencialmente dialógico porque pressupõe a existência de alguém que defende um ponto de vista e outro alguém que pode se opor ao ponto defendido. Dessa articulação é que se constata a dimensão argumentativa na qual interagem um enunciador e um enunciatário numa atividade de natureza persuasiva.

A análise da forma com que se realiza (ou textualiza-se) a atividade persuasória, como apontamos anteriormente, é averiguada a partir do processo em que se estabelecem raciocínios prováveis e possíveis, portanto, dentro de uma noção de lógica do cotidiano, como defende Toulmin (2006).

Uma vez observada a textualização dos elementos da argumentação (tendo como parâmetro uma base estrutural), constatamos que o esquema argumentativo é articulável e o aluno, na construção de seu texto acrescenta, suprime ou deixa inferível um ou mais elementos do esquema argumentativo. O que ocorre é que o aluno “alimenta” o esquema em formas diferenciadas de organização, por exemplo, textualizando (ou não) a tese anterior, levantando (ou não) contra-argumentos, acrescentando uma ou mais de uma justificativa em apoio à tese apresentada.

Destas possibilidades, objetivamos que os textos fossem também analisados pelas variações com que a argumentação é organizada, pois há casos em que prevalece o plano justificatório e outros em que o plano dialógico passa a ser contemplado.

As noções de plano justificatório e plano dialógico estão baseadas em Adam (2008), já a proposta de níveis de argumentação foi guiada por trabalhos como os de Coirier e Golder (1993, 1996), Pinheiro e Leitão (2007) e Barroso (2007). Com esses trabalhos, propomos uma orientação para se analisar, nos textos que formam o *corpus*, estruturas de maior ou menor complexidade.

Este parâmetro, em certa medida valorativo, estabelece-se, por exemplo, na presença de uma ou mais justificativas, na presença ou não de apoio (parte do esquema de Toulmin), na presença ou não de restrição. Estas medidas só são conferíveis tendo em conta que o propósito comunicativo da argumentação é persuadir, fazer com que o interlocutor entenda e aceite a tese defendida ou até que

mude de opinião ou crença em seu favor. Outro parâmetro que valida a ideia de argumentação mais ou menos eficiente é a que Toulmin defende, ou seja, a de que aquele que projeta uma argumentação deve ter em mente a possibilidade de ser desafiado. Assim, o nível argumentativo pode variar entre ser mais ou menos complexo (e eficiente no atendimento ao propósito comunicativo) de acordo com a estruturação do esquema argumentativo.

Os níveis de complexidade serão avaliados a partir de parâmetros baseados em trabalhos anteriormente mencionados. Estabelecidos os níveis de argumentação, observamos aqueles que se fazem recorrentes no grupo de produções de cada ano do Ensino Médio representados no *corpus*.

A fim de atendermos os objetivos principais desta pesquisa, a saber: a) analisar textos argumentativos produzidos por alunos de Ensino Médio; b) analisar a organização estrutural da argumentação desses textos; c) estabelecer e averiguar como se apresentam níveis de estruturação argumentativa nos textos de 1º, 2º e 3º. Anos do Ensino Médio, o trabalho foi assim organizado:

No capítulo 1, a discussão se volta para a caracterização da argumentação, ou seja: sobre que aspectos se está falando de argumentação neste trabalho? De onde vêm a concepção de argumentos práticos que, acreditamos, justifica a análise dos textos aqui representados no *corpus* de pesquisa? São ressaltados aspectos que remontam às origens da argumentação. Embora não se faça isso de modo aprofundado, consideramos pertinente, ao menos, assinalar as origens que fizeram da argumentação matéria de interesse para tantos estudiosos desde a Antiguidade até os tempos atuais.

Além disso, focamos questões sobre o texto dissertativo como exercício de argumentação. A dissertação, como apontamos nesse capítulo, é uma produção consagrada nas atividades escolares de produção de texto e está extremamente vinculada às demandas como Vestibular, ENEM, e processos seletivos seriados-PSS (aplicados pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG).

Importante destacar que a coleta dos dados ocorreu a partir de consulta aos diretores das escolas visitadas, aos professores que se disponibilizaram a aplicar a proposta de produção de texto com seus alunos, e que estes foram solicitados, juntamente com um de seus responsáveis, a autorizarem o estudo com seus textos.

Os elementos para análise do texto escolar dissertativo argumentativo são apresentados no capítulo 2, em que se sobressaem discussões a respeito dos

aportes teóricos que respaldam a pesquisa em questão. Neste capítulo, apresentamos a proposta de Jean-Michel Adam para análise textual dos discursos, com ênfase à noção de sequência textual. A teoria de Toulmin (2006) complementa a discussão e oferece subsídios para análise no que diz respeito à construção de um suporte para a análise estrutural da argumentação.

Algumas experiências com produções de texto argumentativo escrito como as realizadas por Golder e Pouit (2002), Coirier e Golder (1993, 1996), Clark e Delia (1976), Pinheiro e Leitão (2007) e Barroso (2007) orientaram a pesquisa no tratamento dos níveis de estruturação argumentativa, tanto num plano justificatório como num plano dialógico.

O terceiro capítulo desta pesquisa é dedicado à apresentação dos aportes metodológicos através dos quais procuramos pautar a pesquisa, desde a delimitação do *corpus* à seleção das categorias de análise. É neste momento que expomos as “condutas” adotadas para a análise dos textos e é preciso reforçar que a análise, priorizando um enfoque na estruturação da argumentação em texto escrito, delimita o *corpus* a textos que têm em predominância a sequência argumentativa.

O capítulo 4 traz a análise dos textos e a partir dela podemos observar como a estruturação argumentativa é organizada de modo a estabelecer um engendramento dos elementos argumentativos sobre um tema em discussão. Neste capítulo, propomos uma demonstração de análise em um texto exemplar, cuja estruturação se mostra organizada em uma rede de argumentos voltados para a defesa do ponto de vista, além de dialogar com teses contrárias. Trata-se de um texto em que se articulam todos os elementos da estrutura argumentativa e efetiva-se com proficiência o propósito comunicativo de argumentar.

A seguir, organizamos a exposição de textos representativos do *corpus* tendo como parâmetro os pontos de vista mais acessados pelos alunos. Nessa apresentação, representativa da análise efetuada em todos os textos do *corpus*, é possível observar como o esquema argumentativo se apresenta organizado nos textos em análise.

O que apresentamos na sequência é o enfoque dado aos textos de cada nível escolar de Ensino Médio em suas particularidades e em relação aos níveis de estruturação argumentativa recorrentes nos textos analisados de 1º., 2º. e 3º. Anos.

O capítulo 5 é reservado a algumas reflexões sobre o desenvolvimento da pesquisa e dos dados levantados.

É preciso registrar que as análises permitiram atender os objetivos estabelecidos para a pesquisa. Sabemos, entretanto, que muito ainda fica por discutir e que algumas considerações merecem ser delineadas no momento de conclusões.

1. A ARGUMENTAÇÃO E O TEXTO ESCRITO ESCOLAR

1.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Temos como propósito chegar a questões sobre argumentação as quais se afinam com os propósitos desta pesquisa, a saber: o estudo da estruturação argumentativa em textos escolares escritos. Imbricam-se, portanto, a nosso ver, questões sobre o que é argumentar, ou de que aspecto sobre argumentação se está falando aqui, além de questões sobre o texto argumentativo escolar escrito.

1.2 O QUE É ARGUMENTAR

A orientação inicial deste trabalho de pesquisa foi considerar a argumentação como uma atividade de linguagem que está presente em situações de diálogo, apresentando-se nas mais variadas formas de configuração. Sabemos que essas atividades levam em conta: a natureza dos assuntos discutidos, as características dos interlocutores (variáveis sociais de diversas ordens) envolvidos, as formas de expressão (oral ou escrita), os recursos linguísticos articulados, em geral, as condições comunicativas intervenientes não só na atividade argumentativa, mas em todas as ações languageiras.

Vemos como de capital importância assumir que se expressar argumentativamente tem suas particularidades (para não dizer necessidades) como a de organizar o raciocínio, articular ideias, além de “ler” os argumentos que o mundo oferece formalmente (pelas instituições) ou não.

Tomamos aqui a perspectiva de que argumentar é uma atividade do dia a dia de todos nós. Todos no sentido mais democrático possível, no que se refere à idade, gênero, raça, nível social, nível cultural. Argumentar, então, parece ser tão natural, tão frequente quanto o próprio agir pela linguagem.

É de se pensar que, ao mesmo tempo em que “chega” (aquisição) a linguagem também “chegam” os modos de operá-la em favor dos interesses do indivíduo. Banais ou vitais, esses interesses são defendidos e expostos na forma de “um dizer o que se pensa”, em “um dizer o que se acha”, ou seja, na expressão de uma opinião.

Sabemos que a opinião por ela mesma não é um argumento e, certamente, um dos desafios impostos na atividade escolar em relação às atividades de escrita é levar à reflexão (e prática) de que a opinião deve vir agrupada a um conjunto de condições comunicativas em que o intuito passa a ser convencer, expor um posicionamento em raciocínio argumentativo.

Evidentemente, argumentar é uma atividade exercida em praticamente todas as relações interpessoais intermediadas pela linguagem desde que se identifique como ser social, condição através da qual partilha crenças e valores, levando à interação pontos de vista a serem defendidos em nome de uma adesão com a forma com que articula seu entendimento sobre o mundo. Complementando, diz Breton (2003, p.23) que:

Desde quando o homem tem um saber sobre a argumentação? Tudo depende do que se entende por “saber”. No sentido mais amplo que esta palavra pode ter, é provável que as práticas argumentativas, por mais antigas que tenham sido, sempre foram acompanhadas de um saber espontâneo, empírico. Hoje, ainda, cada indivíduo, na sua vida cotidiana, é confrontado com inúmeras situações de argumentação e este saber faz parte de uma “cultura básica” que todos podem adquirir, de certa maneira, por “impregnação”, ao passo que a argumentação é apenas raramente o objeto de um programa de ensino.” (grifos do autor)

Como poderoso meio de partilhar opinião, a argumentação se destina a levar o outro a tomar parte de seu ponto de vista, a ser convencido em favor de sua tese, a mudar suas representações, a ser influenciado por seus julgamentos. Trata-se, mesmo, de uma atividade de linguagem do dia a dia na interação entre comunicadores sobre determinada opinião. Mas devemos destacar que, enquanto expressão escrita, exige um reforçado trabalho de sustentação através de argumento(s) (e contra-argumentos também).

Embora argumentar pareça ser espontâneo e natural nas relações sociais das quais o ser humano faz parte, no dizer de Breton (2003), a respeito da atividade de argumentar, o saber empírico difere de um saber sistemático.

Podemos considerar que a argumentação é uma atividade cotidiana, naturalmente exercida (como “cultura básica”) em momentos de interação comunicativa desde há muito tempo e para todo o sempre, ao que tudo indica. No que tange, entretanto, ao saber sistematizado, chama-nos a atenção em Breton (2003), a informação de que este exercício de linguagem pouco se destaca como parte integrante de um programa de ensino. O saber empírico sobre argumentação parece existir desde sempre, e o saber sistematizado remonta a tempos bastante antigos.

1.3 ARGUMENTAÇÃO COMO SABER SISTEMATIZADO: BREVE EXPOSIÇÃO

Como procuramos destacar, acompanhando as colocações de Breton (2003), argumentar é, sem sombra de dúvidas, uma especificidade essencial da atividade humana. A partir dessa colocação, entendemos que argumentar é uma situação de comunicação com dinâmica própria. Além disso, argumentar, não corresponde ao convencimento a qualquer custo. Breton (2003, p. 27) considera que:

O bom uso da argumentação implica, então, em uma ruptura com a retórica clássica e os diferentes meios de persuasão que ela propõe tradicionalmente. Mas pode-se dizer que a argumentação faz parte da retórica, da qual ela foi, durante muito tempo, e sobretudo para Aristóteles, uma peça essencial. Certamente, mas a retórica foi contaminada por procedimentos de toda sorte.

Ao se referir à argumentação, buscando delinear sobre que aspectos ela será tratada, é quase inevitável projetarmos em que bases se originou essa atividade. Nossa intenção é progredir (mesmo que de forma menos aprofundada) de um panorama de retórica clássica para uma retórica atualizada pelas perspectivas de Perelman e Olbrechts-Tyteca e Stephen Toulmin.

Breton (2003) defende que o bom uso da argumentação implica em uma ruptura com a retórica clássica. À chamada retórica clássica pesam referências de um tipo de retórica associada à eficácia a qualquer preço.

A argumentação passou a ser objeto de análise após incorporar-se nas atividades retóricas introduzidas na Grécia por volta do século V a.C. com duração até o século XIX d.C.. Tal atividade, a da retórica propriamente dita esteve relacionada com o exercício de falar em público e se estabeleceu por volta de 465 a.C, na Sicília, por aqueles que haviam sido privados de seus bens em tempos de subjugo dos tiranos que retiraram moradores de suas casas e terras para entregar a soldados.

Em um contexto histórico e social de mudanças e organização de um estado democrático na Grécia, as causas (os assuntos) eram defendidas em juízo pelo próprio litigante que necessitava sustentar a defesa de seu ponto de vista persuadindo certo auditório com maior qualidade argumentativa possível. Então, sob a necessidade de reivindicar seus direitos, por volta de 427 a.C, firma-se, num contexto de democracia, a prática da exposição oral em ambientes populares e tribunais, fazendo surgir uma arte de bem falar e de bem argumentar.

Observava-se que as causas ganhas naquelas tribunas estavam diretamente relacionadas à boa argumentação. Ainda que a discussão ocorresse retoricamente¹, havia o trabalho de produção escrita do discurso a ser proferido oralmente e por cuja demanda fez surgir os retores, que ofereciam os serviços de planejamento e organização do discurso com qualidade argumentativa capaz de ganhar o pleito.

Como salienta Fontana (2010, p.180) a respeito da retórica enquanto reflexão sobre as operações argumentativas:

É interessante pensar nas condições sócio-históricas que permitiram seu surgimento. Vários fatores são geralmente apontados, porém, aquele que prevalece na opinião dos autores é de caráter político: o exercício público da palavra com fins persuasivos na prática da democracia direta da ágora ateniense.

Como apontado, o exercício público da palavra se concretiza como atividade essencial na prática (e construção) de uma democracia. O orador passa a ser figura de destaque nessa dinâmica social e política e as exposições orais em defesa de suas causas e interesses configuram-se como prática corrente. Não menos

¹O termo retórica, do grego *rhetorica*, correspondia à qualidade de ser oral, à atividade exercida pelo *rhetor*, ou seja, aquele que falava em público.

importante que o espaço dado à discussão é a importância dada à construção do discurso argumentativo.

Dado o contexto da época, duas operações se destacam: a construção/estruturação do discurso e a importância de se orientar pela adesão da audiência. Assim, em decorrência de fatores de natureza política por que passou a Grécia, surgiu entre os gregos uma necessidade de dominar uma técnica de articular estrategicamente a linguagem para falar em público com o fim de ganhar a causa em litígio.

A retórica passou ser matéria codificada e ensinada aos que precisassem ter um desempenho bem sucedido na defesa de seus direitos. O exercício da retórica, antes de caráter exclusivamente oral, também foi direcionada a uma forma de prosa escrita com características próprias. Passou-se de discurso político oral a um discurso meticulosamente pensado em seus elementos para atingir o objetivo desejado.

À medida que se organizavam os meios pelos quais se capacitavam os indivíduos para a atividade da persuasão, a retórica compunha-se de um corpo de conhecimento prático enquanto aplicação e, sistemático enquanto organização.

Nem sempre essa noção de retórica como arte ou saber sistematizado foi aceita. Platão aparece na história como figura veementemente contra essa noção de retórica, ou seja, aquela que buscava os melhores recursos para o convencimento, sem necessariamente atentar para a verdade e/ou coerência da causa a ser defendida. Para ele, essa atividade de persuasão não passa de um jeito ou de uma habilidade que uns têm outros não têm, uns sabem outros não sabem e, principalmente, que se trata de arte, mas aquela que apenas visa os resultados e que nem sempre tinha compromisso com a verdade.

A crítica de Platão voltava-se à sofística. Os sofistas, embora tenham sido responsáveis por divulgar a arte retórica e por estimular uma cultura de estudos, também eram (são) conhecidos e criticados por oferecerem um estudo de retórica vazia, que privilegia a eloquência, a vitória da palavra a qualquer custo, distanciando-se de certos valores morais, importantes para a cultura grega e para o progresso do estado, porque a relação entre linguagem e verdade acaba se estabelecendo como produto do agir humano. Em outras palavras, pela prática da persuasão sofística, o agir humano pode criar a verdade (aquela que convém) a partir do uso da linguagem.

O modelo, ou ideia de argumentação que os sofistas tinham era de habilitar o defensor a sustentar uma causa com base no insustentável, de modo que a ideia de argumentar aproximava-se da ideia de um jogo que deveria ser ganho fosse qual fosse o método usado para isso (ação erística).

Os críticos ao método sofístico enxergam nessa conduta um enfraquecimento (na verdade uma não coincidência) da linguagem e o mundo, ou de forma mais simplificada, da linguagem com a verdade dos fatos, portanto:

[...] a não adequação das palavras às coisas leva à relativização de Verdade e de Essência como fundamento da linguagem, o que permite introduzir a dimensão do agir humano na construção do social e na decisão dos rumos da cidade-Estado (polis). Dominar as técnicas argumentativas se coloca como condição necessária, embora não suficiente, da ação política, e desta maneira, na concepção dos sofistas, o ensino-aprendizado destas técnicas contribui para o exercício da democracia, ao colaborar com a formação de cidadãos aptos ao debate da coisa pública. Por outro lado, a ruptura do vínculo da linguagem com a realidade natural ou transcendental que lhe serviria de fundamento ontológico autoriza o recurso a todo tipo de ornamentos no texto, isto é, permite significar além da função referencial e provocar a adesão do interlocutor além da razão. (FONTANA, p. 184)

O método de persuadir consistia num pensamento de que toda verdade depende da perspectiva a partir da qual é observada, ou como apontava Protágoras, que o homem é a medida de todas as coisas, raciocínio que baseou a ideia de que também todo argumento tem dois lados e ambos podem ser válidos. Assim, pesa a herança de uma retórica cuja função, pelo menos sob o espectro sofístico, era o emprego da técnica argumentativa mais eficaz para ganhar a adesão de um auditório ateniense.

Platão é profundamente crítico a respeito desse modelo de retórica. Posiciona-se fortemente contra a retórica da persuasão a qualquer custo, não admitindo por isso que ela fosse tratada como ciência (estatuto pleiteado pelos sofistas) e questionava sobre como um ensino automático, de disseminação da técnica dos lugares, chamados de *topoi* (que eram argumentos já formulados, prontos para serem usados), caracterizava-se como uma retórica de caráter científico.

Essa trajetória, exposta aqui de maneira mais sintética e sem compromisso fiel com a diacronia, tem como objetivo registrar que os encaminhamentos dados contemporaneamente aos estudos da argumentação remontam a tradições

históricas e contextualmente marcadas por contingências políticas e sociais que orientaram o exercício da argumentação como prática de persuasão.

Platão argumenta “que a retórica não era uma arte – ela é um mero jeito, como a habilidade exibida por um *chef*. (E, ainda por cima, é um jeito que não merece respeito)” (BARNES, 2009, p. 229 – grifo do autor), tem-se que a concepção de retórica deve ser outra, contrária à dos sofistas.

Havia um sistema democrático, no qual um governo poderia ser instituído pela iniciativa popular, como se configurou no modelo político nascido na Grécia antiga em muito sustentado pela participação do povo através, justamente, da arte de falar em público em assembleias deliberativas e eventos jurídicos, através da atividade retórica. Platão vê nesse modelo a possibilidade de um indivíduo não especializado assumir importante papel político. Um governante, na sua visão, deve ser preparado para a função, não pela retórica, mas pela filosofia, esta sim ciência por excelência capaz de formar um bom governante. Como salienta Barnes (2009, p.209-210)

Não há razão pela qual não deva ser desenvolvida uma retórica “filosófica”. As reflexões de Platão formavam o pano de fundo contra o qual filósofos e retóricos discutiram por séculos: o debate eventualmente se ossificou, mas no início ele era sério e bem vivo.

Acontece que sobre a retórica recai uma relação bipartida entre razão e emoção. Na visão de Platão, a filosofia é capaz de levar à verdade através da razão, contrariamente ao que, segundo ele, propõe a retórica sofística, a partir da qual a construção do discurso passa a ser pautada na opinião quando o melhor deveria ser se apoiar na verdade.

Há a reflexão de que primeiro deve-se distanciar a retórica antes atrelada à persuasão a qualquer custo, até mesmo sem vínculos éticos (pautadas, inclusive, sob premissas duvidosas), e, segundo, orientar uma importante distinção: o *verdadeiro*, próprio do campo da ciência, está em contraste com o *verossímil*, próprio do campo da retórica.

Aristóteles irá retomar esta distinção. Esse relevante recorte permitiu assimilar o fato de que, além de o homem ser capaz de reconhecer uma verdade a partir de uma evidência (próprio da ciência e de um raciocínio analítico), é também

capaz de avaliar uma verdade pela aceitabilidade de um raciocínio fundado na verossimilhança (permitido no campo da retórica).

Por isso, Aristóteles distingue a retórica da dialética, sendo esta última a contraparte da primeira, porque em uma (a retórica) indaga-se a razão e assim trata-se do assunto sistematicamente (para alcançar o verdadeiro e o justo), enquanto que na outra (dialética) trata-se da causa espontaneamente, partindo da realidade dos fatos e com vistas à adesão de um auditório.

Tanto a retórica como a dialética constituem modos de raciocínio em que ambos “igualmente dizem respeito a estas coisas que se situam, mais ou menos, no horizonte geral de todos os indivíduos, sem ser do domínio de nenhuma ciência determinada.” (ARISTÓTELES, 2011, p.39), dado que, como salienta o filósofo, de uma forma ou de outra o indivíduo se serve de ambas.

Vemos, assim, que Aristóteles não traça um parâmetro de comparação avaliativa entre as duas formas de pensamento, no sentido de enaltecer uma forma e rechaçar outra, não havendo, portanto, hierarquizações, a não ser pelo fato de que uma se fazia mais pertinente que outra em dada situação.

Uma das maiores referências (tidas até os dias de hoje) sobre retórica advém de Aristóteles. Um de seus maiores empreendimentos foi organizar o que até então não se havia feito com clareza e sistematicidade sobre a teoria e prática da retórica.

Conforme o que se apresenta em Fontana (2010, p. 186) é possível compreender que:

Esta distinção, presente ao longo da história dos estudos lógicos e filosóficos desde a Antiguidade até seu questionamento na segunda metade do séc. XX, permite opor *demonstração* a *argumentação*, o que implica na oposição entre *necessidade* e *aceitabilidade/razoabilidade* da conclusão de um raciocínio. Esta distinção se encontra na base da oposição frequentemente apontada pelos autores que se dedicam à retórica entre o *convencer*, definido pela sua necessidade formal e seu apelo à razão e ao ato de *persuadir*, definido pela sua contingência e sua dependência da adesão do auditório. (grifos da autora)

A distinção entre raciocínio analítico e dialético é ressaltada por Aristóteles, que defende ser o primeiro (raciocínio analítico) uma organização formal, constituída pela verdade e evidências de suas premissas, enquanto que no segundo modelo (raciocínio dialético) há premissas que se apoiam em opiniões geralmente aceitas.

Como apresenta Smith (2009), Aristóteles delimita duas espécies de raciocínio e argumentação: a demonstração a partir da qual se produzem provas científicas, e argumentos dialéticos encontrados nos debates e conversas entre pessoas.

O raciocínio analítico necessita de uma formalidade e, por conseguinte, de uma teoria dos signos com a qual se formula um problema sobre os fatos, objetos, evidências (PLANTIN, 2008). O raciocínio dedutivo exige necessidade de comprovação formal e probatória na medida em que se apresenta (pelo menos) a melhor prova dentro de um raciocínio em que são requisitos essenciais a verdade e evidências de suas premissas. É previsto que, por essa formulação, uma conclusão seja logicamente ou validamente produzida por um conjunto de premissas. É desse “cálculo” que se estabelece o princípio básico do raciocínio dedutivo: de que um argumento é válido quando tem uma forma válida.

Também como mostra Smith (2009, 93-94):

A demonstração é um dos principais cenários em que argumentos são usados; a outra prática argumentativa que Aristóteles discute é o *argumento dialético*. [...]

A palavra “dialético” vem do verbo *dialegesthai*, que significa “argumentar”. Argumentos são disputas verbais em que cada uma das partes ataca e defende posições; argumentos podem ser vencidos e perdidos. Aqui já temos importante distinção em relação à demonstração, nas quais não entram em jogo o ataque e a defesa. O argumento dialético difere do raciocínio demonstrativo por ser intrinsecamente um tipo de troca entre participantes que de alguma maneira atuam como oponentes. (grifos do autor)

Além do raciocínio analítico, para Aristóteles há ainda o raciocínio dialético, que, como já mencionamos, diferentemente de provas e evidências salientadas no raciocínio analítico, se pauta em premissas e opiniões, não sendo necessário ser evidente porque não impõe a verdade como conclusão. Nesse caso, a conclusão pode ser uma conclusão provável das premissas, sustentada na opinião. Pauta-se na apresentação de teses que são defendidas como prolongações razoáveis das premissas, geralmente aceitas pelo auditório visado (FONTANA, 2010). Isso implica na persuasão que parte da elaboração de argumentos eficazes e da apresentação favorável da figura do próprio orador.

Como aponta Rodrigues (2011, p. 20)

Existem, portanto, dois tipos de conexão entre as premissas e a conclusão de um argumento. Do ponto de vista da validade, não há meio-termo: um argumento é válido ou inválido. Já os argumentos indutivos podem ser fortes ou fracos, e admitem graus de força em virtude de maior ou menor probabilidade de a conclusão ser verdadeira.

É justamente pelo princípio do debate inserido na concepção dialética que muitos pensadores, tendo Descartes, século XVII, como grande influência, a descredenciam como método capaz de levar a um conhecimento seguro. Contra a dialética sobressai o pensamento racional o qual permite, com segurança, estabelecer um convencimento.

Como destaca Reboul (2004, p. 79), nesse período ocorre “uma fratura também grave com Descartes, que vai destruir um dos pilares da retórica, a dialética, em outras palavras a própria possibilidade de argumentação contraditória e probabilista”.

Frente a essa necessidade de se comprovar com toda certeza um pensamento, a dialética, nesse período (século XVIII), é completamente incompatível com os propósitos racionalistas da época. Configurava-se um panorama em que o raciocínio demonstrativo opunha-se ao raciocínio dialético, em que a verdade é alçada pela opinião, pela justificação, pela probabilidade e pelo verossímil.

Por isso, no exercício filosófico, os racionalistas se apoiavam em ferramentas como as usadas no raciocínio matemático. Assim, uma conclusão segura é aquela em que se tem absoluta certeza e que não pode se sujeitar a dúvidas em nenhum sentido. Nesse propósito racional de filosofar, não existe “o achar que”, ou o achar a melhor solução para um problema e sim a solução para o problema.

Dentro de um paradigma clássico, como mostra Plantin (2008), a argumentação estaria vinculada à lógica enquanto arte de pensar corretamente, à retórica enquanto arte de bem falar e à dialética como arte de bem dialogar, todos elementos constituintes de um sistema no qual a argumentação foi pensada.

Bem, num decorrer histórico, o projeto aristotélico de ressaltar a retórica como arte (no sentido de saber sistematizado) e delinear as aplicações da lógica e da dialética entrou num plano de insipiência, esquecimento. No que diz respeito à retórica, como muitos autores reportam, esta entrou em total decadência. Plantin (2008, p.13) explica que, na França, “a retórica como disciplina aplicada e articulada

nunca se recompôs dessa acusação. Apenas a história da retórica é tida como digna do campo universitário”.

Mas é importante atentarmos para que concepção de retórica voltou-se esse olhar de reprovação. Por ser equiparada aos sofismas e às técnicas de persuasão sem compromisso ético e com discursos vazios de oradores hábeis em convencer auditórios quaisquer que fossem as teses, o estatuto de seriedade e consciência associado à abordagem analítica não alcançou a dialética. (COELHO, 2005 apud PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005: Tratado da argumentação, a nova retórica), a retórica desprestigiada, portanto, era a retórica da manipulação, estabelecida a partir de sofismas, principalmente.

Registra Rezende (2010, p.97) que:

Apesar do complexo e rico projeto retórico aristotélico, a retórica entrou, através da história do pensamento ocidental, em profundo esquecimento e obscurantismo. Essa decadência da arte retórica, tão importante para Aristóteles, se deveu, principalmente, ao impacto que as críticas de Platão tiveram no pensamento ocidental, especialmente nas ideias de Hobbes e Descartes. Tanto um quanto o outro, ao valorizarem as certezas como fins a serem atingidos, e a matemática como modelo científico a ser seguido, acabaram por rechaçar de vez, visto a grande repercussão de suas obras, a retórica como forma legítima de produção de conhecimento. Onde há dúvida não se faz ciência, pois é preciso ter certeza, e a retórica não poderia fornecer certezas.

As causas que motivaram tal esquecimento podem ser explicadas a partir de um olhar para a história das ciências, tendo como pano de fundo relevantes mudanças no cenário político, acadêmico e social no período entre o fim do século XIX e início do século XX. Não temos aqui objetivo de retratar os detalhes, embora de grande interesse e significados dessa trajetória em que a retórica foi subtraída como matéria acadêmica e deslegitimada como disciplina não científica.

Numa proposta de reformulação², no final da década de 50 duas obras trazem à tona os estudos retóricos: o livro *The uses of argument*, de Stphen Toulmin e *Traité de l'argumentation. La nouvelle retorique*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, o primeiro publicado na Inglaterra e o segundo na Bélgica, ambos no mesmo ano de 1958. As duas obras são reconhecidamente responsáveis por resgatarem, revalorizarem a retórica (antiga), colocando novamente na pauta do debate

² Como salientado, a reforma no plano acadêmico e científico tem suas causas vinculadas a mudanças sociais e políticas na Europa, no período da Idade Média. Sobre o elenco de fatores que levam ao declínio da retórica, causas e consequências ver Reboul (2004); Plantin (2008).

intelectual a questão da argumentação, cujo interesse tinha se ofuscado consideravelmente desde fins do século XIX.

Interessante observar, como faz Santos (2005, 86), que da retórica clássica, dois aspectos são retomados: “a intenção persuasiva do orador, realizada numa fala convincente, que promova mudança de atitude na audiência, e a organização estrutural do discurso.” Ao primeiro aspecto, com foco na intenção persuasiva para atingir um auditório irão se apoiar Perelman-Olbrechts-Tyteca (doravante P&OT) e ao segundo, sobre organização estrutural, Stephen Toulmin.

1.3.1 A revitalização da retórica através de P&OT

P&OT (2005) são precursores da chamada nova retórica (por se tratar de uma proposta de revitalização da argumentação). A retórica, sob esse novo olhar, é compreendida fora da perspectiva cartesiana do saber. Essa abordagem se reporta, então, às virtualidades enxergadas por Aristóteles. Propõem os autores uma retórica de alcance mais ampliado, defendendo uma teoria da argumentação que abarca o silogismo dialético, através do qual, premissas não precisam estar enraizadas essencialmente na evidência, na certeza, no objetivismo e na impessoalidade.

Seguem propondo um olhar diferenciado do modelo lógico-matemático pautado na verdade e certeza, preconizado anteriormente ao século XX.

Assim, Perelman e Olbrechts-Tyteca, embora se concentrem no modelo retórico aristotélico, fazendo dele sua fonte de inspiração para seu projeto de uma *Nova Retórica*, acabam por modificar tal modelo, ampliando suas bases, e focando, principalmente, no aspecto argumentativo da retórica (REZENDE, 2010, p.99). (grifos do autor).

O destaque agora é para a argumentação dialética (diferentemente do que se propunha/propõe em lógica formal), em que repousam premissas necessárias ou mais aceitas e a partir das quais se pode chegar a uma conclusão plausível, verossímil e não necessariamente evidente. O cenário, como se vê, é muito diferente daquele em que se propagava uma lógica formal. O que se encontra nesse campo da nova retórica, portanto, tem a ver com aquilo que pode ser questionado.

O fim não está na organização formal do raciocínio pela qual se garante a irrefutabilidade de uma conclusão, mas na maneira (leia-se busca pelo argumento mais eficaz) como se pode conseguir adesão de um auditório. Em síntese:

O *Tratado da Argumentação* se propõe como uma reflexão sobre o funcionamento da argumentação nos discursos proferidos com fins persuasivos e uma sistematização das técnicas argumentativas que contribuem para a persuasão. Neste sentido, pode ser considerado como proposta de uma teoria da argumentação. Perelman parte da distinção aristotélica entre demonstração e argumentação, restringindo o alcance do termo demonstração ao espaço dos raciocínios analíticos, isto é, aqueles desenvolvidos pela lógica formal e a matemática. A argumentação abarcaria todas as outras modalidades possíveis de persuasão e estaria relacionada com a aceitabilidade e verossimilhança das conclusões defendidas. (FONTANA, 2010, p.192 – grifos da autora).

P&OT marcam uma posição: a de que argumentar é faculdade dos seres racionais e, portanto, qualquer pessoa pode ser interlocutor e/ou agente de uma argumentação. É por essa consideração que os autores ressaltam o papel do auditório e do orador de modo que não cabe nessa teoria a impessoalidade dos métodos racionalistas, ao contrário, é preciso fomentar a adesão dos interlocutores.

Ponto central na teoria de P&OT, portanto, é a concepção de auditório. Este tem caráter universal no sentido de que pode se constituir de algum público, de alguém específico ou não, efetivamente participante ou não, para quem o orador deve voltar sua atenção, quando da apresentação de uma argumentação.

Para isso, faz-se necessário conceber uma retórica que admita uma formulação argumentativa a partir de raciocínios plausíveis. Não é preciso vencer o debate a qualquer custo (eristicamente), não se trata de deixar o ponto de vista pessoal triunfar, pois assim, o que se constrói é “o gênero mais afastado das preocupações filosóficas o qual recebeu o nome de diálogo erístico”. (PERELMAN, 2005 p.50).

Além disso, quando se fala em adesão de um auditório, na concepção de P&OT, devemos ter em conta que o orador edifica uma argumentação (eficaz) através do discurso adaptado a (pensado para) esse auditório, engendrando estratégias argumentativas com base em uma racionalidade prevista (e compartilhada) por todos. Assim, pela observação do auditório (potencialmente constituído por toda a humanidade), recaem argumentos convincentes, passíveis de serem aceitos.

É preciso observar que, por esse raciocínio, a ideia de validade de uma argumentação passa a ser compreendida a partir da aceitabilidade (maior ou menor conforme o que propõe o orador). A noção de auditório, que acaba sendo um princípio regulador para a formação de uma **prática** argumentativa, leva P&OT organizarem de forma sistematizada (e visando a operacionalidade da prática argumentativa) técnicas e esquemas argumentativos, até hoje de grande aplicabilidade e repercussão, como se apresenta abaixo, num quadro-síntese organizado por Wachowicz (2010, p.102).

Tipos de argumentos	Por ligação	I – Os quase-lógicos	Contradição e incompatibilidade
			Identidade e definição
			Transitividade
			Comparação
			Inclusão ou divisão
			Probabilidade
		II – Os baseados na estrutura do real	Por sucessão
			Por coexistência
		III – Os que fundamentam a estrutura do real	Exemplo
			Ilustração
	Por dissociação		

Quadro 1 – Tipos de argumentos
Fonte: Wachowicz (2010, p.102)

Se em P&OT, encontra-se uma releitura da retórica clássica no que tange especialmente o aspecto da intenção persuasiva, em Toulmin (2006), encontra-se, por sua vez, uma proposta de estruturação argumentativa (que remonta à organização estrutural do discurso), cujo enfoque é tratar da infraestrutura da argumentação.

1.3.2 Os usos do argumento: proposta de Stephen E. Toulmin

A teoria da argumentação de Toulmin (2006) parte da crítica à lógica formal, por esta se tratar de modelo “inadaptável”, no sentido de restritivo e limitante demais para ser aplicado às atividades argumentativas do dia a dia. Estas, a seu ver, são bastante complexas e variadas.

A proposta de Toulmin (2006) se deslocou para a face interacional da argumentação e teve como projeto considerar o uso informal dos argumentos nos processos comunicativos dentro de contextos específicos. Como mostra Liakopoulos (2002, p. 219-20),

Na era moderna de influência dos meios de comunicação de massa, onde a argumentação alcança muito mais pessoas, em vez de apenas alguns privilegiados, novas teorias se desenvolveram. Estas teorias se deslocaram para uma visão interacional da argumentação, passando a ser seu foco o uso informal dos argumentos na fala do dia a dia e dentro de um contexto específico.

A teoria de Toulmin, segundo Liakopoulos (2002), apresenta-se como uma teoria que se adapta melhor às relações cotidianas e para as quais são mais valorizadas a persuasão e o convencimento do que a validade formal de um argumento. O raciocínio argumentativo, nessa perspectiva, prevê que uma **conclusão**, ou tese deve ser justificada e, caso seja questionada, deve oferecer suportes de justificação.

Podemos dizer, a partir de demonstrada preocupação por parte de Toulmin na apresentação de sua teoria, que ele põe em perspectiva o raciocínio argumentativo em termos comunicacionais (em vez de buscar por uma validade formal do argumento, segundo ele, bastante simplista e restrita).

Toulmin (2006, p. 137-8), a partir de uma visão jurídica considera que nesse contexto pode-se expor a diversidade e a amplitude de recursos argumentativos expressos em uma atividade argumentativa e destaca:

Temos o hábito, desde Aristóteles, ao analisar a microestrutura dos argumentos, de apresentá-la de modo muito simples; apresentam-se juntas três proposições, “premissa menor, premissa maior; *portanto*, conclusão”. Nosso problema agora é saber se esta forma padrão é suficientemente elaborada ou imparcial. É claro que a simplicidade é um mérito, mas será, neste caso, a simplicidade não nos terá custado caro demais? Podemos adequadamente classificar todos os elementos de nossos argumentos sob

os três títulos: “premissa maior”, “premissa menor” e “conclusão”, ou será que nos enganamos, e não bastam três categorias? E será que as premissas maior e menor são suficientemente semelhantes para que possam ser agrupadas, com proveito, sob a mesma rubrica de “premissas”? A analogia com a jurisprudência pode iluminar estas questões. Nesta analogia, seríamos levados a adotar um layout mais complexo que o costumeiro, visto que as perguntas que fazemos aqui são mais uma vez, versões mais gerais de questões familiares à jurisprudência, campo mais especializado no qual se desenvolvem mais distinções.

Uma das perspectivas adotadas por Toulmin (2006) é a de que o estudo da argumentação deve prever as ações de argumentar como ações presentes no dia a dia, numa diversidade muito ampla de ações cotidianas. Além disso, as causas para as quais se articula um discurso argumentativo são diversas e, assim como na jurisprudência, merecem ser analisadas a partir de suas particularidades, da natureza de cada caso.

Dessa forma, se fosse explorado como ocorrem as ações argumentativas pelas vias da lógica formal, mais especificamente pela noção clássica de silogismo, não seria possível analisar um fenômeno que extrapola o modelo com as variadas possibilidades de estruturação argumentativa.

Toulmin (2006) dedica parte de suas explicações em favor de uma lógica do cotidiano. Nesse sentido, o padrão de produção de argumentos proposto por ele substitui a dedução lógica que leva à validade do argumento para a questão da aceitabilidade, relevância e suficiência dos dados que levam à tese.

Embora reconheça que uma argumentação pode se dar em variadas instanciações, o filósofo defende que há elementos (potenciais) em qualquer argumento. Para tecer um quadro teórico que sustente esse conceito, o autor propõe uma lógica que possa ser aplicada à prática no dia a dia, sugerindo, então, uma aproximação da lógica com o Direito, no que ele nomeia de *jurisprudência generalizada*. Na comparação estabelecida por Toulmin (2006, p.10):

A lógica (pode-se dizer) é jurisprudência generalizada. Os argumentos podem ser comparados a processos judiciais; e as alegações que fazemos e os argumentos que usamos para “defendê-las”, em contextos extralegais, são como alegações que as partes apresentam nos tribunais; e os casos que oferecemos para provar cada uma de nossas alegações são jurisprudência consagrada – para a lógica, num caso, e para o Direito, no outro. (grifos do autor)

Detalhando um pouco mais, observa-se que Toulmin, ao comparar a lógica com a jurisprudência equipara a primeira à situação prática do debate e da

articulação de alegações da segunda. O autor se apoia na ideia de que a jurisprudência garante que se conserve o que é essencial no processo legal: a possibilidade de apresentar alegações em juízo e as categorias a partir das quais se devem apresentar, discutir e estabelecer tais alegações.

O cenário da jurisprudência, parâmetro contextual apropriado por Toulmin (2006), serve para demonstrar, também, a existência (às vezes virtual) do desafiador que incita aquele que argumenta a pensar nos passos dados para estruturação de seus argumentos. “O processo jurídico, contudo, não é visto como um confronto contraditório regulado, mas prioritariamente, como justificação de um enunciado”. (PLANTIN, 2008, p. 30). Por essas concepções, Toulmin se dedica a um tipo de argumento específico: os argumentos justificatórios, sendo que a função primária do argumento é esta, a de corroborar alegações. (TOULMIN, 2006).

Uma alegação estará potencialmente sujeita a ser questionada, ou *desafiada* como explica Toulmin (2006). Uma vez apresentada a alegação, é preciso dar um passo necessário: justificar ou dar razões para que esta tenha sido enunciada. Pode haver nesse suposto debate, outro desafio, agora, questionando se a justificativa apresentada é plausível como suporte da alegação feita; como se pode imaginar, outro desafio está por vir, o de questionar a procedência, ou a legitimidade dessa(s) justificativa(s). Enfim, como será possível observar no próximo capítulo, Toulmin (2006) propõe um esquema argumentativo baseado no fato de que uma atividade argumentativa passa por “momentos” (por isso “procedimentos” como colocado anteriormente) em que é necessário apresentar novas categorias para sustentar uma alegação.

Pensando nessa situação interlocutiva, Toulmin (2006) passa a representar o pensamento desafiante com perguntas que fazem com que um passo da justificativa se articule a outro com mais força. Os desafios, colocados na teoria de Toulmin como passos (com que se fundamentam a defesa de uma tese) consistem numa série de procedimentos justificatórios relacionais e hierárquicos presentes na relação dado-conclusão, mostrando que:

O “pedido” implícito numa asserção é como a reivindicação de um direito ou de um título. Como no caso da reivindicação de um direito – embora haja direitos que podem ser concedidos sem nenhum argumento –, os méritos do “pedido” implícito na asserção dependem dos méritos do argumento que se possa apresentar para apoiá-lo. Qualquer que seja a natureza de uma asserção específica – seja o caso de um meteorologista que prevê chuva

para amanhã, de um trabalhador ferido que alega negligência de parte do patrão,[...]de um historiador que defende o caráter do imperador Tibério, de um médico que diagnostica sarampo, de um homem de negócios que questiona a honestidade de um cliente, ou de um crítico de arte que comenta as pinturas de Piero della Francesca – sempre se pode, em cada caso, contestar a asserção e pedir que se preste atenção aos fundamentos em que a asserção se baseia (suporte, dados, fatos, evidências, indícios, considerações, traços) dos quais dependem os méritos da asserção. Isto é, podemos “contestar” as asserções; e a contestação que fazemos só terá de ser acolhida se pudermos provar que o argumento que produzimos para apoiá-la está à altura do padrão. (TOULMIN, 2006, p.16)

Assim, o que ele chama de “pedido implícito” de uma asserção pode ser compreendido como corroboração, cujo mérito de aceitação é concebido por parâmetros de eficiência, aceitação, legitimação. Enfim, o argumento bem fundamentado pode resistir a desafios (críticas, questionamentos, ressalvas).

O esquema apresentado por Toulmin (2006) está pautado nessa dinâmica de que, seja qual for a necessidade de argumentar, este processo será arquitetado tendo como princípio a justificação.

Quando uma mãe diz para um filho que está na hora de dormir, tem-se uma alegação para a qual a criança pode perguntar por que é preciso dormir naquele momento. Esta mãe, nos termos de Toulmin, está sendo desafiada a dar razões para a alegação por ela enunciada. É possível imaginar que as razões por ela apresentadas também venham a ser questionadas. Eis aí uma simplificação do que se possa considerar como lógica prática, ou lógica do dia a dia.

Um exemplo prosaico como este pode ser simbólico de que argumentar está no dia a dia das pessoas e que estas, como uma atividade de linguagem a praticam desde os mais novos, em várias situações formais ou informais, com autoridade ou não para justificar algo de modo fundamentado. O interesse se volta a uma lógica aplicada.

Nesse caso, segundo Toulmin (2006), é preciso considerar a grande variedade de elementos envolvidos no processo de argumentação. Deve-se pensar, por exemplo, no extenso número de contextos aos quais está relacionada uma asserção e que os argumentos, por essa mesma razão, podem se apoiar nos mais diferentes campos de conhecimento.

Mesmo frente a uma amplitude de possibilidades de campos (contextos disciplinar, histórico, social) e também de diferentes razões para se argumentar, Toulmin (2006) propõe um modelo descritivo de análise da argumentação que consiste em seis elementos (dado, garantia, apoio, modalizador, conclusão e

restrição), que, organizados esquematicamente, representam o raciocínio argumentativo do locutor numa atividade social em que há a necessidade de argumentação.

Evidentemente, a qualidade e a pertinência argumentativa estão atreladas à justificação, ou seja, torna-se mais eficaz a argumentação que, prevendo ser desafiada, numa “disputa racional” articula-se para suprir a instância do questionamento, pois “sempre se pode, em cada caso, contestar a asserção e pedir que se preste atenção aos fundamentos em que a asserção se baseia (suporte, dados, fatos, evidências, indícios, considerações, traços) dos quais dependem os méritos da asserção” (TOULMIN, 2006, p.16)

Toulmin coloca que cada caso é um caso (mais uma vez a associação com a jurisprudência está presente) e por isso a relação que se estabelece entre o que se alega e as justificativas que lhe dão suporte dependem da situação. Ele quer dizer que a relação de argumentos usados para dar suporte a alegações podem advir de campos muito diferentes. Os passos que um astrônomo daria num relatório de pesquisa seriam muito diferentes daqueles dados pela mãe que manda seu filho dormir. Toulmin (2006, p.18) explica assim:

O passo que vai dos relatórios sobre a forma física atual dos jogadores até a escalação final para equipe olímpica (ou que vai dos relatórios “físicos” até a declaração de que um específico jogador merece ser escolhido) é uma coisa: outra coisa é o passo que vai de um indício de pista, num caso de assassinato, até a sentença condenatória; outra coisa, ainda, é o passo que vai dos registros de laboratório e cálculos teóricos até a adequação de uma teoria científica específica, e assim por diante. (grifos do autor)

Assim, os argumentos apresentados como justificativas podem ser de campos muito variados e também por isso a relação que se estabelece entre elas e a asserção é, como diz o autor, de campos lógicos, muito diferentes, uma vez que cada domínio do conhecimento requer um modo de raciocinar.

Por conta dessa possibilidade de situações e variáveis, Toulmin (2006) não postula tipos de argumentos, mas um modelo de argumento, capaz de se fazer estruturado em qualquer que seja a situação de argumentação.

Esse modelo será apresentado no próximo capítulo e fará parte do aparato teórico que dá base a esta pesquisa, mas antes de finalizar esta seção, apresentamos uma última colocação, apoiada em Silveira (2005, p.76)

No que se refere às versões retóricas da racionalidade, considere-se primeiramente a importância do contexto no estudo das interações sociais mediadas pelo discurso. Isso tem, obviamente, sua contrapartida específica no campo da argumentação. Na medida em que se percebeu que a clássica ideia de racionalidade como algo abstrato e universal não servia para se aplicar a todos os contextos, tal construto passa a ser revisto, recuperando-se a velha contenda entre “verdadeiro” e o “verossímil” ou, noutras palavras, entre o “racional” e o “razoável”.

Para efeitos de análise, o esquema Toulmin é incorporado na discussão e assim como faz o autor, procuramos, aqui, focar os argumentos pela sua função justificatória (e de legitimação).

1.4 ARGUMENTAR COMO PRÁTICA COMUNICATIVA

O texto se faz como lugar de interação social e, como tal, merece da escola atenção aos procedimentos e ações do professor de Língua Portuguesa quando abordar teórica e metodologicamente a prática de argumentar, com base, evidentemente, em gêneros textuais que possibilitam conhecer, reconhecer e produzir textos argumentativos.

Anteriormente, apontamos que argumentar é uma atividade indissociável das práticas comunicativas. É preciso observar que esta atividade está associada a condições discursivas específicas e que isso leva à existência de gêneros textuais representativos de tais condições.

Mais especificamente, no âmbito escolar, as lides com o texto, seja interpretando, discutindo e produzindo escritas são associadas com gênero textual. Podemos dizer isso, da perspectiva de quem observa, que pelo menos nos materiais oficiais orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Orientações Curriculares, isto já está bastante e bem colocado.

Sobre a argumentação como prática linguística e social pode-se adotar uma visão interacionista de língua para a qual as atividades com a língua estão pautadas numa percepção de que é preciso compreender que as variadas situações de interação (perspectiva de base do pensamento norteador dos documentos de 1970) são efetivamente compreendidas quando consideradas na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção. (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, em relação às atividades com a língua, os documentos e, por conseguinte a escola estão pautados na noção de que todo texto se constrói na interação, em instâncias sociais diversificadas, o que em sentido mais amplo garante que o homem construa-se como sujeito (pois na base de qualquer interação está a necessidade de articular a linguagem para compreensão de si mesmo, sobre si e os outros e sobre si e o mundo).

Considera-se a argumentação como uma das tantas atividades de linguagem que a escola deve associar quando desenvolver as práticas de análise e exercício com a linguagem. Essa noção pode ser embasada em Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) para quem:

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

Hoje, a dissertação argumentativa configura-se como instrumento de avaliação para boa parte dos concursos de seleção, como vestibulares, ENEM, que, através desse gênero, avaliam a capacidade de o aluno expor seus pensamentos, argumentando de forma consistente.

Deve-se destacar o fato de que o exercício escolar de produção textual, pautada na noção de gênero como prática de comunicação situada, condiz (ou deveria condizer) com a instrumentalização do aprendiz “para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.40)

Assim, o interesse da presente tese convergiu para o estudo desses modos de estruturação, pensando sempre que tal propósito comunicativo efetiva-se na ação, a partir de uma realização textual articulada para determinado fim.

1.5 O TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO ESCRITO: UM EXERCÍCIO DE ARGUMENTAÇÃO

O texto dissertativo, de caráter argumentativo é reconhecido pela organização de ideias e expressão (organização) do raciocínio. A dissertação é, portanto, uma situação de linguagem que exige do aluno exercitar sua capacidade de expor pontos de vista e fundamentá-los.

Azevedo (2009), em um trabalho sobre a argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio, explica como a dissertação esteve associada à retórica e que por esse vínculo perpassou a história, desde a Grécia Antiga, como um exercício de escrita (a *dissertatio*)³. Segundo a autora, o conceito de exercício de escrita, como forma de defender um ponto de vista remonta à antiguidade e parece manter os mesmos traços do gênero de onde se originou.

A escola trabalha com a dissertação argumentativa, especialmente no Ensino Médio, a fim de atender uma demanda produzida pelos concursos e processos seletivos pelos quais passam os alunos durante e após o período escolar. Assim, as características do que seja uma dissertação é bastante difundido entre alunos e professores criando também uma parametrização de critérios para avaliar esses textos.

Segundo o que aponta Costa (2005, p.183), numa trajetória do ensino da redação, “o ponto mais alto da escala é ocupado pelos textos expositivos (dissertativos) e argumentativos, por seu caráter de representação de uma realidade mais complexa e abstrata”. Nesse sentido, a dissertação é concebida como a forma mais complexa de redação, não apenas pela sua constituição formal, mas porque, como aponta Costa (2005), exige do aluno posicionar-se e transitar de forma reflexiva sobre temas socialmente relevantes.

É preciso pensar, antes, que o texto deve ser a unidade de base para qualquer ação de ensino/aprendizagem da língua. Na sua recepção ou na sua produção, o texto deve ser o aporte para toda e qualquer reflexão linguística. Nesse

³ Em seu trabalho de pesquisa, a autora se dedica a contextualizar historicamente o caminho percorrido pela atividade dissertativa. Entre suas observações, destaca, em linhas gerais, as atividades organizadas de disputa oral sobre dois pensamentos radicalmente opostos, caracterizado como um momento *disputatio*. A dissertação, ou *dissertatio*, transcorria após o debate oral de ideias controversas como uma forma de registro escrito sobre o que havia sido debatido.

sentido é que se compreende o exercício que se pode propor com a dissertação argumentativa.

Segundo Antunes (2010, p. 69),

Nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que se pretenda cumprir com ele determinado objetivo. Não é à toa que costumeiramente perguntamos a quem nos fala: “O que você *quer* dizer com isso?” O querer dizer é constitutivo do dizer; é anterior a ele.

Esse propósito, que é parte de qualquer atividade de linguagem, pode ser apontado como: expor, explicitar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar um evento, dar uma notícia, divulgar um resultado, informar etc. A série desses propósitos é praticamente inesgotável. (grifos da autora)

Associado à necessária reflexão a respeito do propósito comunicativo está a compreensão sobre o funcionamento de um texto escrito (e também oral, certamente).

Acompanhando uma vez mais os registros de Antunes (2010, p. 71) tem-se que:

Nos textos dissertativos, comumente reconhecidos como opinativos ou de comentários, como um editorial, predominam os argumentos em favor de uma posição, com verbos, em geral no presente do indicativo, como forma de expressão de um estado permanente de concepção do tema - quase sempre polêmico – pelo menos no tempo da cena discursiva.

Aos gêneros, compreendidos aqui como ações sócio discursivas, para atender o propósito comunicativo, passam por regulações de caráter linguístico textual como as sequências textuais apresentadas no capítulo 2.

1.6 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Os exercícios de produção textual com gêneros do argumentar precisam ser compreendidos como eventos comunicativos e prática de linguagem dada a importância que têm não apenas para a vida escolar como também para a vida cidadã. Parte da construção desse conhecimento ocorre pelo reconhecimento e gerenciamento das estruturas da linguagem funcionando na organização da argumentatividade no texto.

As dissertações argumentativas, consideramos importante realçar, em relação com a prática de escrita para as quais uma **estruturação deve ser pensada e articulada com os propósitos comunicativos pretendidos**.

O texto cujo propósito comunicativo esteja vinculado à defesa de um ponto de vista dá-se por uma organização estrutura da argumentação. Nesta pesquisa, o interesse recai justamente sobre tal estruturação, sobre sua organização e arranjos.

A atividade argumentativa tem como princípio básico a defesa de uma tese, para a qual se engendra um aporte justificatório e/ou refutatório. Aqui, a análise se debruça no uso dos argumentos práticos ou substanciais como trata Toulmin (2006). Quando falamos em argumentos práticos, queremos reforçar que se pautam no contexto de princípios abstratos ao contrário da teoria em que argumentos (analíticos) se baseiam em princípios imutáveis.

2 ELEMENTOS PARA ANÁLISE DO TEXTO ESCOLAR DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

2.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Propomos para esta pesquisa analisar textos escritos argumentativos elaborados por alunos dos três anos escolares do Ensino Médio⁴, considerando aspectos da construção textual, ou seja, de seu plano composicional e também aspectos referentes ao nível de argumentação.

Assim, para a análise do texto sob perspectiva de sua composição, tomamos como direcionamento a concepção de análise textual dos discursos, que tem como princípio de base o fato de que o texto é produzido contextualmente. Já em relação à análise dos níveis de argumentação, buscamos apoio em pesquisas que subsidiam a questão de níveis diferenciados de argumentação conforme o grau etário-cognitivo do indivíduo.

Por esses motivos, dedicamos este capítulo à apresentação de aportes teóricos que contribuíram para o trabalho de se pesquisar tanto a composição do texto como os níveis de complexidade argumentativa. Nesse sentido, procuramos observar, num primeiro momento, se o texto poderia ser resumido, segundo explicação de Adam (2008), como argumentativo. Além desse critério, observamos a presença e organização dos elementos que constituem a sequência argumentativa.

Já para a abordagem sobre níveis de argumentação, o apoio se dá em pesquisadores como Coirier e Golder (1993) e Barroso (2007). Assim, as seções que compõem este capítulo correspondem a fundamentações teóricas que alicerçaram o trabalho de investigação de textos escritos argumentativos produzidos por alunos dos três níveis de escolaridade do Ensino Médio.

⁴Com base em proposta de produção de texto, descrita no próximo capítulo, que versa sobre a lei de cotas para reserva de vagas em Universidades e Institutos Federais para alunos de escolas públicas.

2.2 A PROPOSTA DE JEAN-MICHEL ADAM PARA UMA ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS

A teoria da Análise Textual dos Discursos (ATD) pode ser melhor compreendida se observado o empenho que Jean-Michel Adam empreende no tratamento do texto como ato linguístico socialmente organizado. Em suas obras (1992, 2008) o autor sustenta a necessidade de uma proposta de análise textual dos discursos, que sempre vem acompanhada de algumas conclusões a respeito do tratamento dado ao texto na história da linguística, mais especificamente das tentativas de dar a este objeto uma metodologia de análise.

É possível observar que na avaliação de Adam nenhuma perspectiva tenha dado, de fato, o tratamento epistemológico e um método de análise adequado no tratamento do texto, principalmente no que se refere à textualização.

Para Adam, o procedimento de análise é fator determinante para abordagem do texto, ou melhor, determinante para um método de estudo do texto. Esse parece ser o ponto central da teoria que propõe observar que os elementos textuais se relacionam entre si construindo relações de sentido (o que difere de uma relação de sucessividade apenas, como já pensado em outras fases da Linguística Textual (LT)).

A ATD terá o papel de conciliar duas linhas teóricas que, embora tenham se desenvolvido independentemente, oferecem, de seus planos próprios de análise e metodologia, princípios que podem ser articuladas para uma análise textual dos discursos. Assim, um dos fundamentos básicos para Jean-Michel Adam (2008) em sua proposta teórica de análise textual dos discursos será considerar, tanto para uma definição de objeto (o texto) como para um empreendimento metodológico de análise deste objeto, que a Linguística Textual e a Análise do Discurso se articulam.

A ideia é que dessas duas linhas teóricas possam combinar condições para dar ao texto um tratamento condizente com a organização sequencial, que por sua vez será inseparável da organização configuracional-pragmática, uma vez que são “dois princípios tão complementares quanto *repetição, ligação e segmentação*”. (ADAM, 2010b, p.10).

Desse princípio, afirma Adam (2008) que o texto não se dissocia do discurso por compreender que à materialidade linguística se integram os efeitos advindos de

condições socioculturais, políticas e históricas que em muito orientam a estruturação que se apresenta na organização textual. A partir daí, o esforço do autor é demonstrar quais aportes teóricos tanto da Linguística Textual (LT) quanto da Análise do Discurso (AD) podem compor a análise textual dos discursos (ATD). Por isso, na sua visão, será necessário considerar que:

Postulando, ao mesmo tempo, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise do discurso, definimos a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas. (ADAM, 2008, p. 43).

Fica claro que são da LT as funções de descrever as formas de articulação e os mecanismos de organização da textualidade e a ela cabe o papel, na análise de discurso, de teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto. (Adam, 2008).

A estruturação textual (mais especificamente a organização da textualidade) tem importância bastante destacada na proposta da ATD, como se observa na variada exposição de esquemas e demonstrativos sobre partes elementares do texto e formas de combiná-las. No entanto, o propósito de demonstrar com que “peças” se forma um texto está articulado com o conceito de planos de textos, que representam o resultado de uma estruturação dada em condições facultativas e mais ou menos flexíveis em função de um determinado gênero. (ADAM, 2010b).

Numa relação com essa perspectiva é que Adam organiza a ATD em níveis de análise textual. Como apresentado em Passeggi (2010), os principais níveis de análise propostos por Adam para uma ATD podem ser assim resumidos:

- a) Um nível sequencial-composicional, correspondente à própria estruturação linear do texto;
- b) Um nível enunciativo, baseado na noção de responsabilidade enunciativa (PdV);
- c) Um nível semântico, apoiado na noção de representação discursiva (Rd);
- d) Um nível argumentativo correspondente aos atos de discurso realizados no texto e que exprimem uma orientação argumentativa (Oarg).

Esses níveis são organizados na teoria da ATD em duas dimensões: a dimensão sequencial (correspondente ao item a) e a dimensão configuracional ou pragmática (correspondente aos itens b, c e d). Cada uma das dimensões tem participação na textualização e é descrita na teoria de Adam por seus elementos constituintes e pela forma como se organizam para compor unidades mais complexas.

A textualização, que sustenta um discurso materialmente falando, se deve às contingências de uma situação de produção que lhe é externa, porém, pertinente. Forças internas ao texto (campo teórico da LT) e forças externas a ele (práticas discursivas) são reguladoras na constituição estrutural do texto e ambas devem ser consideradas como bases para uma análise textual. Adam (2010a, p. 97), fazendo referência ao fato de que texto e contexto são campos em associação diz que:

[...] todo texto é, por definição, um campo de *forças centrífugas* (dados externos que vão da intertextualidade às condições materiais e sócio-históricas de produção, passando pela identidade do orador encenada na enunciação e nas escolhas relativas ao gênero) e de *forças centrípetas* que garantem a unidade do texto e sua dinâmica interna. (grifos do autor)

Com o objetivo de associar à análise do texto os efeitos de uma perspectiva discursiva (que atua tanto para a formação quanto para a apreensão de sentidos), Adam considera justificável (e necessário) pensar em uma teoria de “produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos”. (ADAM, 2008,p.23)⁵.

Metodologicamente, Adam elege o estudo das regularidades pertinentes ao campo da análise textual (por conseguinte da LT), mas sempre salienta que é preciso reconhecer que o texto não pode deixar de estabelecer conexão com o contexto em que foi produzido. Seria o mesmo que dizer que palavras, enunciados, sequências não se apresentam numa relação com elas mesmas. Estão “significando” porque se submetem a processos de textualização atravessados (ou perpassados) por um discurso que os sustenta.

⁵ A respeito do que prega o autor sobre uma análise textual fundamentada em textos concretos devemos levar em conta dois aspectos importantes dentro da obra de Jean-Michel Adam. O fato de que o autor não só reflete sobre questões de textualização como também leva o leitor/estudioso de seu trabalho a várias análises e exemplificações que demonstram e ilustram seus posicionamentos teóricos. A outra questão relacionada à análise em textos concretos é que deles acarretam, na análise, dados sobre condições de produção, estratégias e propósitos que podem ser indicadores ou mesmo definidores de um sentido possível no texto.

Pode-se também compreender que “significar” é condição diretamente relacionada à produção e recepção do texto, à ação do outro em reconhecer os significados ali presentes na/pela materialidade. Por essa razão, o preceito de texto como todo organizado de sentido só poderá ocorrer tendo em vista o leitor/ouvinte para o qual se projeta ações de textualidade.

Adam considera que a constituição do texto deve ser compreendida por sua complexidade e heterogeneidade e admite que os vários planos acionados no processo de textualização são da ordem tanto composicional como semântica, lembrando que dois campos agem nessa organização: o textual e o discursivo.

Dessas colocações, é possível destacar que o processo de textualização é a ação geradora da organização composicional do texto a partir de unidades (de texto) submetidas às operações de segmentação e de ligação.

Ao descrever o campo de trabalho da LT, Adam (2008, p. 63) justifica o estabelecimento de um campo de análise (textual) responsável pela descrição e pela definição das diferentes unidades textuais bem como das operações, “em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados” e, assim, a textualização se constitui como um processo a partir do qual o texto se estabelece como unidade de sentido.

O trabalho aqui proposto de análise de textos escolares dissertativo-argumentativos reconhece os efeitos de um plano discursivo na constituição textual, e admite que composicionalmente não se possa ignorar as influências de um plano configuracional. **Entretanto**, nesta pesquisa, delimitamos o foco para a constituição da textualidade do texto escrito através da **análise estrutural da argumentação em texto escrito**.

2.3 A SEQUÊNCIA TEXTUAL NA ORGANIZAÇÃO DA TEXTUALIDADE

Adam (2008) demonstra que das palavras ao plano de texto há operações de textualização em nível local e global. A organização das unidades textuais é motivada pela enunciação cujos efeitos estão associados à formação do gênero (nível global). Em relação aos segmentos que fazem parte da estruturação material do texto (nível local), observam-se duas formas principais de organização.

Na explicação de Adam (2008, p. 63-64),

As unidades textuais são submetidas a dois tipos de **operações de textualização**. Por um lado, elas são separadas por **segmentação** (tipográfica na escrita; pausa, entonação e/ou movimentos dos olhos e da cabeça, na oralidade). A descontinuidade da cadeia verbal da segmentação permanece de palavras na escrita, sendo mais fraca na oralidade (sândi, amálgamas), pela marcação de parágrafos ou estrofes e de subdivisões em partes de um texto escrito. Por outro lado, essas unidades textuais são, com base nas instruções dadas pelas marcas de segmentação e por diversos marcadores [...], vinculadas entre elas pelas **operações de ligação**, que consistem na construção de unidades semânticas e de processos de continuidade pelos quais se reconhece um segmento textual. (grifos do autor)

Como princípio geral é possível compreender que na sua totalidade o texto é efeito da união de segmentos formados por unidades textuais organizadas hierarquicamente. Nessa composição do texto delimita-se uma unidade de característica relativamente estável, a sequência textual, que é uma unidade composicional de base para a organização sequencial da textualidade, caracterizada por ser prototípica e relativamente estável no texto.

Em termos estruturais, uma sequência tem em seu interior um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados que adquirem sentido na relação uma com a outra e que juntas formam uma unidade cuja organização terá como função narrar, argumentar, explicar, dialogar ou descrever.

Uma sequência ou um conjunto de sequências preenchem uma estruturação estabilizada ou eventual chamada plano de texto. Um plano de texto de um conto ou notícia ou dissertação argumentativa, por exemplo, são caracterizáveis por uma estruturação mais ou menos convencional. Quanto a este aspecto, encontra-se uma explanação em Adam (2009b) que demonstra, a partir do esquema a seguir, a ideia de que “um plano de texto, ou uma superestrutura, engloba n.sequências de n.macroproposições compreendendo elas mesmas n.microproposições.”

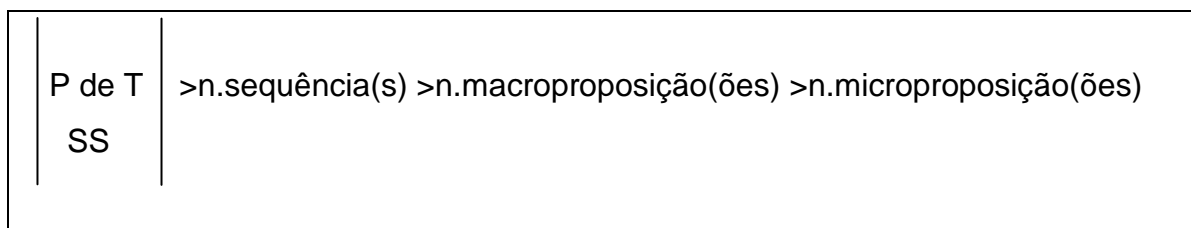


Figura 1 - Esquema de plano de texto ou superestrutura, baseado em Adam.

Fonte: Adam (2009b, p.88)

Ao propor analisar os textos que formam o *corpus* desta pesquisa, tendo por base a ATD, optamos por observá-los pelas unidades de sequência textual que organizam sequencialmente a textualidade (numa unidade apenas ou num conjunto de sequências).

Além disso, julgamos pertinente observar o plano de texto formado na organização do texto dissertativo-argumentativo, que, como se pode averiguar, configura-se como um plano de texto próprio, ou seja, há uma organização sequencial capaz de perfazer funções discursivas específicas como, por exemplo, apresentar de que se trata o sistema de cotas no espaço dedicado à abertura do texto e não em outro momento. Isto porque os textos ora analisados são tomados por seu aspecto organizacional, cuja análise ocorre pela observação das sequências contidas neles. Essas sequências formam um conjunto de segmentos que reunidos podem dar um formato geral de texto.

A respeito das sequências, podem ser consideradas características essenciais como o fato de serem unidades textuais que se caracterizam por serem prototípicas, portanto, relativamente estáveis. Todo texto será organizado em torno dessas unidades estruturais (sequências) que estão intimamente relacionadas ao propósito comunicativo. Assim, a organização sequencial do texto está associada ao efeito que se deseja produzir, aliada às condições que levam a elencar determinado gênero. Sobre esta observação deve-se ter atenção ao fato de que são os gêneros, de caráter mais heterogêneo que a sequência, que estão sob a regência dos propósitos comunicativos e a partir dos quais orienta a forma como se organiza e se compõe um texto com sequências representativas da função específica requerida pelo gênero ao qual o texto está vinculado.

Levando essas considerações para os textos aqui analisados, podemos considerar que a dissertação escolar argumentativa tem o propósito comunicativo (em síntese) de apresentar, defender ideias. O texto, organizado para determinado

fim tem na sua composição uma sequência em dominância, a sequência condizente com o propósito comunicativo que é a argumentação.

Marcuschi (2007) propõe uma reflexão sobre as duas noções sobre o que se convencionou chamar de tipo textual e gênero textual. Além de suas considerações sobre essas duas convenções, o autor propõe um quadro sinóptico apresentado a seguir:

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária etc.

Quadro 2- Sobre diferenças entre tipos textuais e gêneros textuais com base em Marcuschi (2007)

Tendo como princípio, então, que a organização textual (composição) está sob a influência de um propósito comunicativo, deve-se levar em conta que uma sequência pode sobressair. No entanto, outras sequências se associam à sequência mais proeminente e com ela participam da organização composicional do texto.

Já o aspecto prototípico da sequência está relacionado com o fato de que as sequências possuem uma organização interna a partir de proposições que em agrupamento constituem uma unidade de sentido. As sequências, cujas funções podem ser específicas para narrar, argumentar, descrever, instruir ou apresentar um

diálogo, possuem uma infraestrutura organizada por agrupamentos de proposições⁶, cada qual exercendo uma função específica dentro da sequência.

Em Adam (2008, p. 204), encontra-se a seguinte definição de sequência como unidade composicional do texto.

Uma sequência é uma estrutura, isto é:

- Uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- Uma entidade **relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). (grifos do autor)

Por estruturas relativamente estáveis compreendemos, a partir das colocações de Adam, que as sequências apresentam um “comportamento” estrutural próprio, tipificado. Adam (1992, 2008) apresenta cinco tipos de sequências tipológicas: narrativa, argumentativa, descritiva, dialogal e explicativa, que serão explicitadas detalhadamente mais adiante neste trabalho.

Tomemos a sequência argumentativa prototípica como exemplo: teríamos um conjunto de proposições-enunciado ligadas por conectores argumentativos formando uma macroproposição com função específica. Para que a sequência tenha função argumentativa, cada uma das funções da sequência será uma macroproposição correspondente, a saber: tese anterior, dados, apoio, restrição, conclusão.

Em alguns casos, a não sucessividade ou mesmo a não explicitude de alguns elementos do interior estrutural da sequência não condena o texto a uma falta de sentido. O que se nota é que algumas funções são essenciais na sequência e outras podem ser inferidas ou até mesmo não aparecerem. São essenciais na sequência argumentativa uma tese e pelo menos um argumento, o que caracteriza a forma mais simplificada de realização do modelo sequencial argumentativo.

Seguindo o princípio de textualidade de Adam, a sequência seria, portanto, a unidade de composição textual como referimos anteriormente. Gêneros do argumentar como textos de opinião, editoriais, carta do leitor, dissertação escolar argumentativa, por exemplo, teriam em sua composição uma predominância de

⁶ São “uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência” (ADAM, 2008, p. 204).

sequências argumentativas, cuja infraestrutura se apoia, minimamente, em uma constituição básica formada por tese e justificativa.

Levando-se isso em conta, podemos dizer que o esperado em relação aos textos do *corpus* aqui estudado é que haja a predominância da sequência argumentativa. Entretanto, como veremos mais a frente, os textos se organizam através de mais de um tipo de sequência em casos, por exemplo, em que a sequência argumentativa (dominante) é associada com manobras explicativas e/ou descritivas. Portanto, a questão de predominância tipológica também se tornou um dos critérios de análise para seleção dos textos produzidos pelos alunos⁷.

Nesse sentido, levamos em conta o fato de que a sequência argumentativa apresenta-se associada a outras sequências numa dinâmica organizacional heterogênea.

2.4 HETEROGENEIDADE TIPOLOGICA

Marcuschi (2007, p.27) observa que há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais dizendo que: “Quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’, ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base”.

Segundo Adam (2008), a presença de diferentes sequências em um texto configura uma heterogeneidade tipológica. Na constituição de uma sequência narrativa podem ocorrer inserções de sequências descritivas e dialogais, numa sequência argumentativa poderá haver inserções de sequências descritivas e/ou explicativas. O fato é que um texto raramente é formado por uma única sequência (situação que caracteriza a composição textual como homogênea) configurando um texto elementar de uma única sequência e excepcionalmente raro (ADAM, 2009a).

Assim, como explica Adam (2009a), o texto apresenta “momentos de uma argumentação”, “momentos de uma explicação”, “momentos de uma conversação” e

⁷Ao ler todos os textos recolhidos, foram observadas algumas situações em que o aluno, para articular o texto explica a problemática inerente ao tema proposto, deixando de lado o propósito argumentativo. Isso porque, no tratamento do tema em questão, eles organizaram seus textos com a finalidade de explicar ou expor as características do que seria o sistema de cotas no lugar de apresentar uma tese e defende-la.

assim por diante. Uma mescla de tipologias elementares unidas a perfazerem um conjunto significativo total, uma espécie de “cartografia” do texto que Adam (2008) chama de plano de texto.

Uma estrutura composicional que conta com uma mescla de sequências tem no plano de texto um fator unificador (ADAM, 2008) que permite construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escrita) a organização global de um texto. Assim é que se pode reconhecer (e distinguir) o que seja uma receita culinária, uma receita médica, um classificado, uma reportagem, um romance, uma crônica, que podem se apoiar em estruturas convencionais ou ocasionais.

Num contexto de heterogeneidade sequencial, é preciso ter em consideração o fator (efeito) de dominância, pois quando se alternam sequências de tipos diferentes, aparece uma relação entre sequência inserinte e sequência inserida (Ex.: [seq narrativa [seq descritiva] seq narrativa]; [seq argumentativa [seq explicativa] seq argumentativa]).

O princípio de heterogeneidade levou a duas demandas na pesquisa: identificar o texto dissertativo argumentativo pelo efeito de dominância (da sequência argumentativa) e observar a interação existente entre a sequência dominante e outras sequências (descritivas, explicativas) participantes da estruturação composicional do texto dissertativo-argumentativo.

Como já citado, Adam (1992, 2008) considera cinco tipos de sequências prototípicas: narrativa, descritiva, argumentativa, dialogal, explicativa. Nas subseções a seguir, propomos uma descrição básica de cada uma delas. Embora nem todas se façam presentes nos textos em análise, optamos por uma apresentação do conjunto.

2.4.1 Sequência descritiva

A sequência descritiva tem como característica mais geral o fato de ser produzida no quadro de múltiplas atividades discursivas (ADAM, 2009b), ou seja, não se apresenta de forma dominante no texto e, de modo geral, apresenta-se como participante na construção de outras sequências. Caso típico, por exemplo, é a

presença da sequência descritiva como parte constituinte da sequência narrativa, em que há descrição do espaço, dos personagens, da situação.

No caso de associação com a sequência argumentativa, é possível observar sua presença quando se descreve o tema sobre o qual se pretende discorrer.

A sequência descritiva não se comporta como as outras sequências por não apresentar um agrupamento pré-formatado em que, como em outras sequências, opera-se uma ordenação de proposições-enunciado em macroproposições ligadas entre elas. Tem, por isso, uma frágil caracterização sequencial. (ADAM, 1992,2008).

Trata-se de um momento no discurso dedicado a referenciar um objeto de mundo. Ao se processar uma referenciação, associa-se, praticamente de forma inevitável, a expressão de um ponto de vista. Essa seria uma das razões por que não se vê atribuído à sequência descritiva certa padronização das macroproposições que lhe são constituintes, pelo fato de que não haveria como demarcar funções nas macroproposições (pelo menos não de forma mais tipológica) presentes na formação da sequência descritiva, uma vez que pelo seu caráter referencial e enunciativo encontram-se sentidos alocados em planos que podem variar, ou seja, podem recair em um item lexical, sobre um enunciado ou todo um período através de marcadores linguísticos indicativos de um posicionamento assumido pelo interlocutor.

Segundo Adam (2008), quatro macro-operações agrupam nove operações descritivas que geram uma dezena de tipos de operações descritivas de base. Tais operações são assim descritas:

a) **Operações de tematização:** aparecem como uma espécie de sequência.

Têm potencial para:

- **Pré-tematização**, que equivale a uma ancoragem e que denomina de forma imediata o objeto que abre o período descritivo. Tem um comportamento operacional de anunciar o objeto como um todo, enquadrando o objeto de discurso.
- **Pós-tematização**. Trata-se de uma ancoragem com características de adiamento, ou seja, há uma descrição do objeto no curso da descrição ou no final da sequência descritiva.
- **Retematização** (ou reformulação). Opera uma mudança de denominação/caracterização do objeto de forma a reenquadrar o

todo. Implica uma primeira nomeação do objeto para, na reformulação, apresentá-lo de forma modificada (que em certo sentido pode ser considerado como reavaliado).

b) **Operação de aspectualização:** refere-se à macroproposição que se apoia na tematização e inclui operações de:

- **fragmentação:** seleção de partes do objeto da descrição.
- **qualificação:** atribuição de propriedades do todo ou de partes do objeto.

c) **Operação para relacionar:** essa macroproposição agrupa duas operações com relação de:

- **contiguidade:** relaciona o objeto de discurso a objetos já consagrados (às vezes estigmatizados) pela força do tempo do uso marcado por uma personalidade ou aspecto espacial. Dá-se nessa relação uma caracterização de um objeto que pode ser de um tipo antes e depois, aqui e lá, como tal figura ou personalidade.
- **analogia:** forma de assimilação comparativa ou metafórica. Descreve o todo ou suas partes colocando-os em relação com outros objetos.

d) **Operações de expansão ou subtematização:** da maneira como Adam (2008) fala deste item, trata-se de mais uma operação a configurar um grupo de operações. Como o próprio nome da operação vem a indicar, não se trata de somar uma nova categoria de operação descritiva, mas de uma forma de mostrar como as categorias acima podem associar-se e arranjar-se de modo que o objeto descrito seja abordado de diversos pontos (em sua totalidade ou particularidade).

Esquemáticamente, a sequência descritiva apresenta a seguinte configuração.

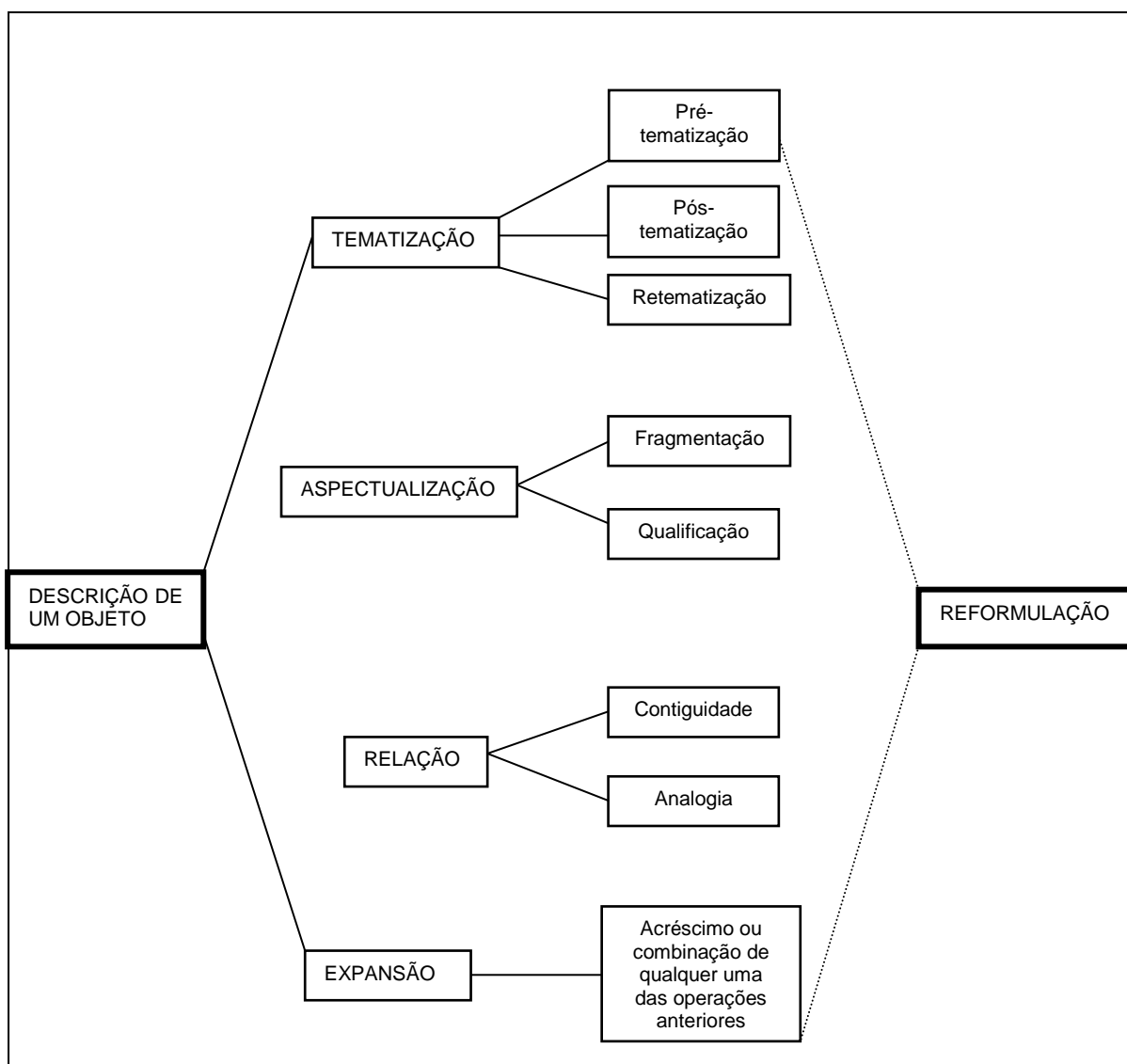


Figura 2 - Esquema da sequência descritiva baseado em Adam (2008)

2.4.2 Sequência narrativa

A sequência narrativa, diferente da descritiva, corresponde a uma estrutura cuja ação principal é evolução de uma trama.

Adam identifica que a sequência narrativa se configura por:

- a) Sucessão de eventos. Um evento (uma macroproposição) é inserido numa cadeia de eventos alinhados numa ordem temporal.

- b) O agente é o sujeito responsável por desencadear e carrear a ação narrativa. Esse agente é representado por um personagem, que mesmo dentro de um grupo maior deve ter um destaque, uma importância que justifique sua função de agente dentro da narrativa.
- c) Transformação. Os eventos, alinhados sob um parâmetro temporal, se desenrolam pela narrativa numa progressão que acarreta mudança e/ou evolução (predicados transformadores). A situação final não pode ser representada pela mesma ação inicial, sendo assim, a narrativa, nesse sentido, tem, em essência, o fator progressão como elemento imprescindível.
- d) Intriga. Uma vez estabelecido um ponto inicial, a transição dos fatos passa por momentos de transformação sustentados por intrigas, um arrolamento de eventos baseados, por exemplo, em causa-consequência e/ou outros padrões de entrelaçamento.
- e) A reflexão final do fato narrado pode trazer uma moral. Uma finalização da narrativa que, no fundo, se compõe de uma mensagem ou lição que pode estar explícita ou não.

É próprio da ação narrativa uma exposição e consequente sucessão de fatos, reais ou imaginários, vinculado a um agente “que provoca ou tenta evitar uma mudança”. (ADAM, 2008, p.224).

É possível depreender dessa configuração que a ação é parte de um conjunto de eventos que, juntos configuram uma exposição ou uma dinâmica progressiva e evolutiva dos fatos. Por essa razão, apresentam-se organizados hierarquicamente cinco momentos típicos, ou macroproposições narrativas de base (Pn):

- a) Antes do processo: situação inicial (orientação) - (Pn1).
- b) Início do processo: nó (desencadeador) – (Pn2).
- c) Re-ação ou avaliação – (Pn3).
- d) Curso do processo; desenlace (resolução) – (Pn4)

e) Depois do processo: situação final – (Pn5).

Esquemáticamente, Adam (1992, 2008) assim projeta a sequência narrativa:

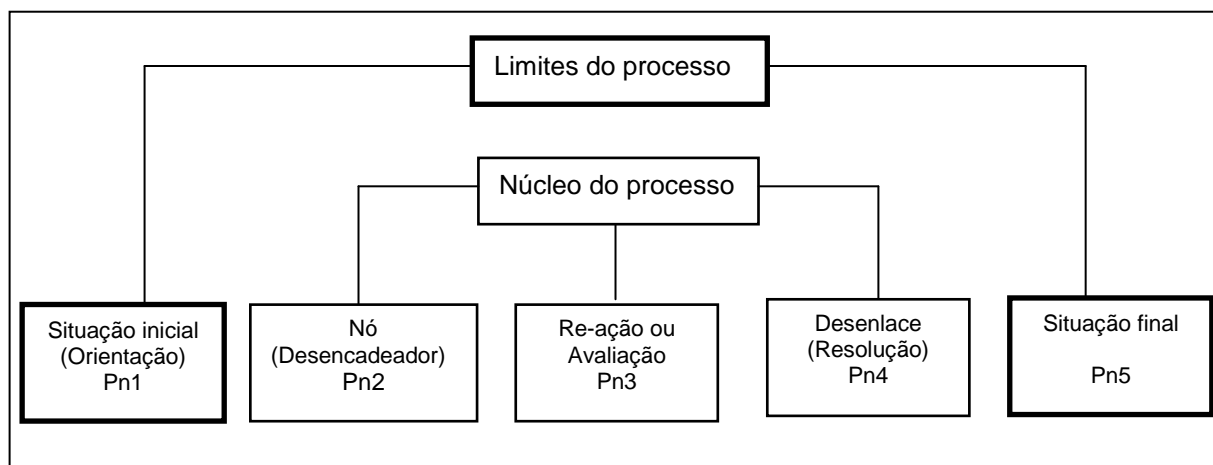


Figura 3 - Esquema da sequência narrativa baseado em Adam (2008)

Fonte: Adam (2008, p.226)

Ao acompanhar o que apresenta Adam (2008, 1992), observamos que as ações, ou eventos podem variar no texto narrativo. Uma ação que siga a organização disposta acima, numa única progressão, tem seu desenvolvimento marcado por um menor grau de narrativização. Mas se os eventos são apresentados na narrativa em sucessões ou inserções durante o processo narrativo antes que este se conclua em um desfecho (situação final), o que se configura é uma trama com maior narrativização.

Por esse aspecto, de que vários momentos podem ser inseridos e desenvolvidos durante a progressão narrativa, é que se constata o fato de que o número de ações da trama pode variar no texto, contribuindo para que o aspecto de narrativização seja de maior ou menor grau.

2.4.3 Sequência explicativa

Com base em Adam (1992), compreendemos que a sequência explicativa propõe mostrar ideias e suas significações, além de acrescentar as bases em que essas ideias estão pautadas. Ela é realizada para atender a necessidade de

explicitação de causas ou razões para uma questão ou um problema inicialmente proposto. Diferentemente do raciocínio argumentativo (apresentar e/ou mudar pontos de vista), o raciocínio explicativo serve para desenvolver respostas a um “Por quê?”, resultando numa reformulação da questão inicial. O processo também pode ser entendido como expositivo, embora Adam (1992, 2008) confira à sequência descritiva a função de exposição.

Expor também atenderia à necessidade de responder a um “Como?”. Nesse caso, entretanto, poderia ser caracterizada mais como uma ação enunciativa que destaca os elementos relacionais do objeto em exposição, sem que predomine o caráter avaliativo. Expor seria uma ação enunciativa próxima do que se faz com as sequências descritivas e, por essa razão não teria, segundo Adam (1992, 2008), particularidades e/ou traços suficientes para se “encorpar” como uma sequência (tipológica), já que seus efeitos enunciativos são recobertos pelas sequências descritiva (na maioria dos casos) e também explicativa.

As estruturas arranjadas no processo de explicação podem ser variadas, mas de forma geral, Adam (2008) aponta que a explicação pode ser verificada na combinação de frases periódicas que combinam um SE (introdutor de uma proposição que coloca um problema, um indício) com um É QUE ou É PORQUE introdutores de uma explicação sobre a “proposição-problema”.

Esquemáticamente, a sequência explicativa é apresentada da seguinte maneira:

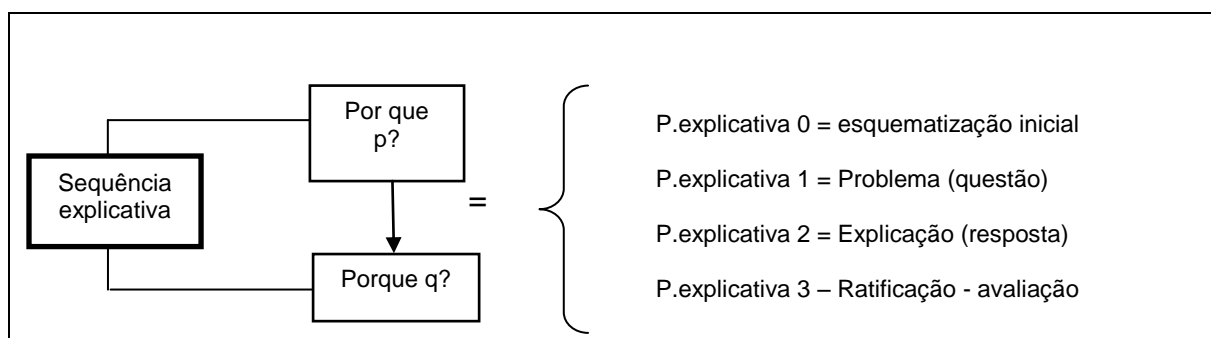


Figura 4 - Esquema da sequência explicativa baseado em Adam (2008)

Fonte: Adam (2008, p.244)

Os componentes constituintes da infraestrutura da sequência explicativa correspondem a:

- **Macroproposição explicativa 0:** parte inicial da sequência responsável pela apresentação inicial. Trata-se de um momento em que se coloca o que será explicado, objeto, fato, ação, acontecimento.
- **Macroproposição explicativa 1:** equivale à porção de texto que se remete ao porquê do problema ou o como o problema está configurado. Nesta fase aloca-se, portanto, a problematização.
- **Macroproposição explicativa 2:** etapa em que se explica ou se dá uma resposta ao problema. Caracteriza-se por apresentar a explicação propriamente dita, trazendo conteúdo textual que coloca os dados da questão; elementos complementares na explicitação e elucidação da questão antes levantada. Procura responder a um **como?** ou a um **por quê?** ainda que formulados implicitamente.
- **Macroproposição explicativa 3:** momento de conclusão ou avaliação. Momento em que a explicação é sancionada por mais dados que comprovam a evolução do raciocínio com que se construiu a explicação. Pode se caracterizar por uma completude ou mesmo justificativa para a constatação inicial.

Torna-se interessante trazer para a discussão a forma como Bronckart (2009), baseado em Grize⁸, considera esse comportamento interativo entre sequências, segundo ele de caráter dialógico, mais especificamente entre explicativas e argumentativas.

Segundo Bronckart (2009, p.234-235),

Essas sequências consistem em isolar um elemento do tema tratado (um **objeto do discurso**) e em apresentá-lo de um modo que seja adaptado às características presumidas do destinatário (conhecimentos, atitudes, sentimentos, etc.). Voltando aos processos de *lógica natural* que sustentam essas duas sequências, podemos considerar que, quando o agente-produtor considera que um objeto de discurso, embora *incontestável* a seu ver, corre o risco de ser **problemático** (difícil de compreender) para o destinatário, ele tende a desenvolver a apresentação das propriedades

⁸ GRIZE, J. B. Logique naturelle et explication. *Revue européenne des sciences sociales*, n.19, p.7-14, 1981.

desse objeto em uma sequência explicativa. Quando o agente produtor considera que um aspecto do tema que expõe é **contestável** (a seu ver e/ou ao do destinatário), tende a organizar esse objeto de discurso em uma sequência argumentativa. Podemos admitir ainda que o agente-produtor pode considerar, às vezes, que o objeto de discurso arrisca-se a ser, ao mesmo tempo problemático e contestável para o destinatário e, nesse caso, produz um segmento que combina sequências explicativas e argumentativas. (grifos do autor)

Para o autor, o objetivo principal é efetivar os sentidos do/no texto. E, em destaque, está a atitude do produtor em procurar procedimentos que coloquem os elementos do texto em condições apropriadas para melhor atingir o propósito de clareza, elucidação e/ou convencimento.

2.4.4 Sequência dialogal

As sequências dialogais estão relacionadas a eventos comunicativos em que se realizam interações face a face ou de modo virtual. São dominantes, portanto, em gêneros cuja proposta principal seja o diálogo ou conversação e se realizam enunciativamente em modalidades orais ou escritas, reais ou ficcionais.

Sua infraestrutura conta com macroproposições representativas do modo de agir dialogalmente, em turnos, ou seja, em intercâmbios marcados pela participação ora do enunciador, ora do enunciatário. A estrutura, portanto, consiste em encadeamentos de enunciados de um interlocutor e outro. (BONINI, 2005).

Segundo o que se apresenta em Adam (2008), a sequência dialogal prototípica condiz com os turnos de uma interação em diálogo que se caracteriza por momento de abertura e fechamento entremeados pelas interações verbais de intercâmbio comunicativo. Em termos de estrutura, os momentos iniciais e de encerramento correspondem aos momentos fáticos da interação, geralmente marcados por formas rituais que iniciam e encerram uma conversa/diálogo. Entre eles ocorre o corpo da interação, o centro da ação comunicativa em que se dividem os turnos e onde se apresenta a maior concentração de informações e exploração do tema em pauta.

Esquemáticamente a sequência dialogal pode ser assim representada:

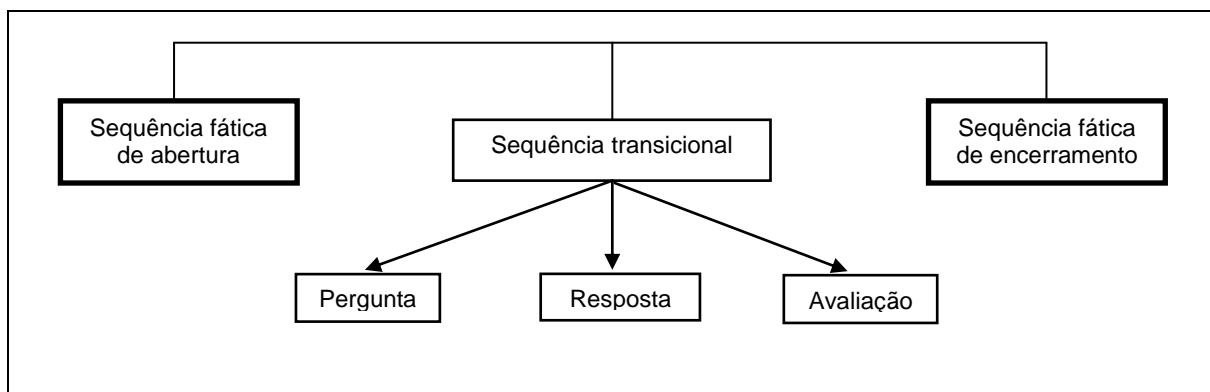


Figura 5 - Esquema da sequência dialogal baseado em Adam 2008

Fonte: Adam (2008, p.248)

O esquema é representativo da forma mais padrão de diálogo, em que se efetivam perguntas e respostas (no plano transicional) numa troca de turnos (e de ideias).

2.4.5 Enunciados injuntivos

Enunciados injuntivos estão presentes nos textos analisados e, portanto, faz-se necessário considerar sua pertinência.

É preciso que se discuta seu *status* de sequência, uma vez que a injunção não se delinea em número e funções de macroproposições características a ponto de constituí-la prototipicamente. Em termos de prototipicidade, a injunção como sequência não se realiza. Segundo Adam (1992, 2008), tais enunciados não perfazem um conjunto de funções (macroproposição) capazes de constituir uma sequência padrão. Comportam-se como “momentos” enunciativos dentro dos gêneros, participando da estruturação textual, aliando-se de forma subordinada a outras sequências.

Na descrição feita por Adam (1992), as estruturas injuntivas são tratadas como momentos enunciativos. O autor se preocupa mais em demonstrar a variedade de gêneros dos quais podem participar e o caráter discursivo desses gêneros (como leis, instruções de montagem, regras de jogo, conselhos, guias de viagem, bulas de remédio, horóscopos, manuais e instruções em geral) em que tomam lugar os enunciados injuntivos.

A injunção, no texto, cumpre função discursiva destinada a orientar finalidades práticas com teor semântico de ordem, conselho, atitudes procedimentais, protocolos de ação, consistindo em uma entidade com propósito autônomo para o qual “os interlocutores ou produtores do texto visam alcançar um determinado efeito, ou simplesmente persuadir seu destinatário a realizar alguma ação” (CAVALCANTE, 2012, p.73).

2.4.6 Sequência argumentativa

Para tratar da sequência argumentativa, Adam (2008, 2009c) esclarece que há uma noção de todo argumentativo perspectivado por um nível da teoria pragmática geral em que “um enunciado, uma descrição, uma explicação têm frequentemente a função global de argumentar” (ADAM, 2009c). E, nesse sentido, leva-se em conta a interação social, em que o argumento é compreendido como construção dada por um enunciador em dada representação discursiva, formando, através de sua visão um objeto de discurso. Sobre isso, o objeto argumentativo, em termos de visão ilocucionária, está “posicionado”, na proposta teórica de Adam como parte da construção pragmática do texto⁹.

Esta argumentação, que existe em nível de discurso e de interação social¹⁰ difere da argumentação que se propõe observar quando o assunto é sequência textual argumentativa, unidade inserida num parâmetro composicional de texto, em que a argumentação, neste caso, é tratada pela sua estrutura (sequencial).

Ao tratar de sequência argumentativa, duas observações são encontradas nas colocações de Adam: a de que se baseia num protótipo desenvolvido por T.A.VanDijk¹¹, segundo Adam, compatível com a LT e ao fato de se aproximar dos princípios de uma lógica natural, via que opõe lógica-sistema demonstrativa à lógica-processo discursiva. (ADAM, 2009c, p.136).

⁹ A configuração pragmática do texto, delineada por Adam (1992, 2008) comporta a dimensão argumentativa; a dimensão enunciativa e a dimensão semântica.

¹⁰ Segundo Adam (2009c, p.135), a hipótese do todo argumentativo insere-se no nível de uma teoria pragmática geral em que um enunciado, uma descrição, uma explicação “têm frequentemente a função global de argumentar”.

¹¹ Através da noção desenvolvida pelo autor de superestrutura textual, conceito perpassado em outros momentos da teoria de Adam, mas que aqui, em específico com a sequência argumentativa tem o particular de oferecer uma estrutura apoiada no esquema de Toulmin (ADAM, 2009c).

O esquema de Toulmin (2006), então assimilado por de Van Dijk, tem como fundamento a noção de uma lógica que se preocupa com a funcionalidade, colocando em pauta essencialmente a postura questionadora das relações entre ciência e vida real, ou seja, não há dúvidas “de que o homem comum (ou o homem não-especialista) espera que as conclusões dos lógicos tenham alguma aplicação em sua e vida prática”. (TOULMIN,2006, p.2)

Em termos de ação argumentativa o que se visa é intervir nas opiniões, atitudes ou comportamentos do interlocutor ou auditório (ADAM, 1992). O esquema prototípico desta ação prevê uma combinação formada na relação dado-conclusão, evidenciando um processo em dois movimentos:

demonstrar-justificar uma tese e **refutar** uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. Nos dois casos, o movimento é o mesmo, pois se trata de partir de premissas (dados, fatos) que não se poderia admitir sem admitir também esta ou aquela conclusão-asserção (C). Entre os dois, a passagem está garantida pelos procedimentos argumentativos que tomam a forma de encadeamentos de argumentos-provas que correspondem aos suportes de uma lei de passagem ou a microcadeias de argumentos, ou movimentos argumentativos encaixados. (ADAM,1992, p.232, grifos do autor)

Segundo Adam (1992), o processo arranja-se a partir de uma unidade de base (dado-conclusão) e o movimento (lei de passagem ou licença para inferir) com que se garante essa relação advém de procedimentos argumentativos (espaço das justificativas: encadeamento de argumentos-provas, microcadeias de argumentos ou movimentos argumentativos encaixados). É preciso levar em conta que tais procedimentos valem também para o momento de refutação, caso em que a tese que está sendo defendida ou uma tese adversa pode sofrer restrições.

O modelo simplificado de base tem a seguinte configuração:

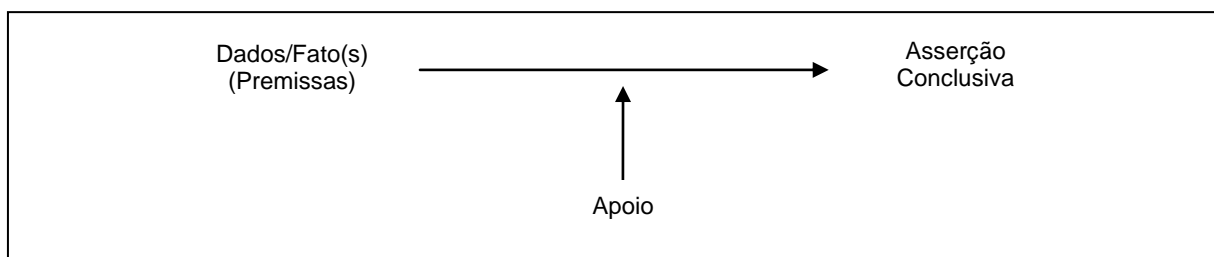


Figura 6 - Modelo simplificado de base da sequência argumentativa
Fonte: Adam (2008, p. 233)

Adam (2008) propõe uma expansão ao acrescentar um espaço para tese anterior e a nova tese (conclusão), reconfigurando o esquema da seguinte forma:

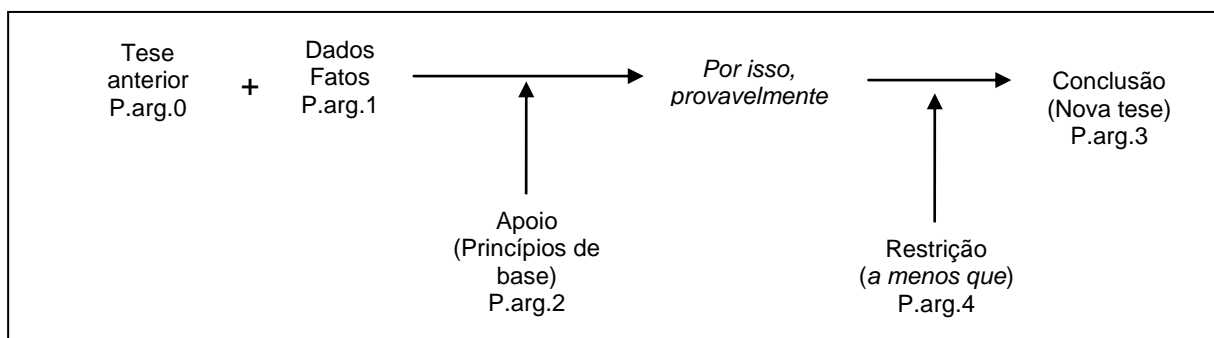


Figura 7- Esquema da sequência argumentativa baseado em Adam (2008)
Fonte: Adam (2008, p. 234)

Nesta proposta, Adam (2008) pressupõe dois níveis: o **justificativo**, que compreende proposição argumentativa 1 (P.arg 1) mais proposição argumentativa 2 (P.arg 2), mais proposição argumentativa 3 (P.arg 3).

Neste nível, estão em relevo os conhecimentos colocados. O outro nível, **dialógico ou contra-argumentativo** relaciona P.arg 0 e P.arg 4 do esquema e se caracteriza pela argumentação negociada com um contra-argumentador real ou potencial.

Tanto na relação entre dado e conclusão, como na que ocorre na refutação, há uma transformação de conhecimentos, o que significa dizer que a tese anterior sofre mudanças que podem levar (ou não) a outra(s) conclusão(ões)-tese(s).

Pretendendo dar mais um reforço à questão, destacamos a explicação de Bronckart (2009, p. 226), quanto à sequência argumentativa.

O raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema (*os seres humanos são inteligentes*). Sobre o pano de fundo dessa **tese anterior**, são então propostos **dados novos** (*os seres humanos fazem guerra*), que são objeto de um **processo de inferência** (*as guerras são uma idiotice*), que orienta para uma **conclusão** ou nova tese (*os seres humanos não são tão inteligentes*). No quadro do processo de inferência, esse movimento argumentativo pode ser apoiado por algumas justificações ou **suportes** (*as guerras trazem morte e desolação*), mas pode também ser moderado ou freado por **restrições** (*algumas guerras contribuíram para o estabelecimento das liberdades individuais*). É do peso respectivo dos suportes e das restrições que depende a força da conclusão.(grifos do autor)

O autor, na descrição reportada acima, destaca aquilo que está implicado no raciocínio argumentativo e que, quando semiotizado no texto, efetiva-se na sequência textual apresentada por Adam (figura 7).

A estrutura argumentativa apresentada por Adam (2008) é um dos aportes adotados nesta pesquisa, em que um dos propósitos é analisar as possibilidades de organização argumentativa no texto escolar dissertativo. Mas, além de Adam (2008), as colocações de Toulmin (2006), apontados em seu modelo argumentativo, mostraram-se também interessantes. É pertinente observar que a proposta de sequência argumentativa de Adam advém da discussão desenvolvida por Toulmin (1958).

O modelo Toulmin passou a ser de interesse para esta pesquisa especialmente pelo tratamento dado à forma como se pode organizar a(s) justificativa(s) para uma tese. A fim de agregar elementos tanto do modelo de Adam (2008) como de Toulmin (2006) sobre processo argumentativo é que propomos, a seguir, explorar a estrutura argumentativa, tendo em conta a concepção de Toulmin (2006).

2.5 DIMENSÃO ESTRUTURAL DA ARGUMENTAÇÃO SEGUNDO STEPHEN E. TOULMIN

Toulmin (2006), como apontado no capítulo anterior, apresenta uma interpretação estrutural da argumentação. Segundo o autor, nem todos os argumentos podem ser observados ou “emoldurados” pelo princípio em que se esquematizam premissas que levam à conclusão, no sentido lógico formal de análise dos argumentos.

Em Toulmin (2006), o destaque dado é para a justificação do raciocínio argumentativo representada esquematicamente através da célula argumentativa constituída pelos elementos: *Conclusão (claim)*, *Dados (data ou ground)* e *Garantias (warrant)*, *Qualificador (qualifier)*, *Apoio (backing)* e *Refutação (rebutal)*

Enquanto célula, ou esquema conceitual e relacional, encontram-se as seguintes caracterizações¹² com base em Plantin (2008, p.27):

DADO (D): o termo inglês é *data*: "informação, algo de conhecido, do qual se pode tirar uma conclusão". São os fatos que fundamentam o suporte estabelecido para uma conclusão.

CONCLUSÃO (C): *Claim* significa "afirmação, demanda, reivindicação de algo em um contexto de contestação". *To claim* é levar avante uma pretensão legítima a um direito, a uma verdade. É evidenciada, ou justificada através da apresentação dos dados. Acrescentando: trata-se de asserção original que se apoia em fatos apresentados que se relacionam a ela, de modo que: "Se esta alegação for desafiada, teremos de ser capazes de estabelecê-la – isto é, de prová-la e de mostrar que era justificável [...]. normalmente teremos alguns fatos que poderemos oferecer para apoiar nossa alegação" (TOULMIN, 2006, p. 139).

GARANTIA (W) - (lei de passagem): um *warrant* é uma autorização que permite uma avaliação (e também validação) dos dados e pode servir como base para a declaração de uma tese, justificando a importância e/ou relevância que o dado tem para autorizar uma conclusão. Assim é que se configura, na garantia, o papel de licença para inferir. Trata-se de uma lei de passagem e pode fazer parte da estrutura argumentativa de forma implícita (ADAM, 2009). As garantias permitem uma compreensão sobre porque relacionar os dados à conclusão.

APOIO (B): *backing* deriva de *to back*, que significa reforçar, sustentar, apoiar, em um sentido que pode ser ou estritamente material, ou intelectual, dar seu aval, encarregar-se de, assumir (*to endorse*). Trata-se de fundamentar a garantia através de postulados, leis, dados estatísticos credenciados, entre outros.

QUALIFICADOR (Q): (modalizador) o termo em inglês é *qualifier*; *to qualify* significa principalmente modificar e está relacionado à tese, à forma como a tese é

¹²Os conceitos apresentados por Toulmin podem ser traduzidos de formas diferentes. É possível encontrar as seguintes variações para os termos por ele apresentados: **data**: dado, premissa, fato; **warrant**: garantia, lei de passagem; **backing**: reforço, suporte, apoio; **qualifier**: modalizador, qualificador; **claim**: conclusão, posição, tese; **rebuttal**: restrição, refutação, reserva.

enunciada. Através de um qualificador estabelecem-se probabilidades ou certezas a respeito do que se enuncia na tese. Assim, ela pode ser interpretada em grau e intensidade diferenciados por conta de uma modalização, “adicionando” à mesma maior ou menor força. Os qualificadores são geralmente expressos por meio de advérbios ou adjetivos.

f. **REFUTAÇÃO (R)**: o termo inglês é *rebuttal*; *to rebut* significa contradizer, refutar, opor-se, particularmente de uma maneira explícita, ao se trazer um argumento ou uma prova. Trata-se de explorar os possíveis argumentos contrários e refutá-los. A partir de Adam (2008) é possível observar que a refutação também pode se referir a uma tese anterior e esta nem sempre aparece explicitamente na estrutura, podendo, ainda assim, ser inferida.

O modelo proposto por Toulmin (2006) é uma resposta dada ao seu questionamento inicial sobre a possibilidade de se desenvolver um padrão de análise que faça justiça a todas as diferenças impostas pela grande variedade de situações e campos pelos quais um argumento deve ser elaborado.

Na análise de Toulmin (2006), os elementos anteriormente mencionados se relacionam de forma a arquitetar o raciocínio argumentativo e sobre isso podemos salientar que o processo pelo qual se constrói uma argumentação é aquele que estabelece conclusões mediante produção de argumentos.

Segundo Toulmin (2006), os argumentos apresentados para justificar uma tese podem ser desafiados, o que consiste em colocar à prova a relevância que (ou a falta de) os argumentos apresentados têm para servirem de apoio à tese então apresentada. No desenvolvimento explicativo sobre o modelo, o vínculo que se estabelece entre dados e conclusão pode ser legitimado pelas garantias e apoios que justificam a relação que ali se estabelece.

É possível questionar: como seria possível avaliar qual a força (grau de confiabilidade ou convencimento, por exemplo) que um argumento tem para servir eficientemente como suporte?

Como colocado, para Toulmin (2006, p. 152), partir-se-ia de **dado(s)** que leva(m) a uma **conclusão**, e esta ligação dado(s)-conclusão deve estar provida de razões que justifiquem tal conexão, pois para “haver argumento é preciso apresentar

dados de algum tipo; uma conclusão pura, sem quaisquer dados apresentados em seu apoio, não é um argumento”.

Toulmin (2006) sugere uma configuração padrão de argumentação. Ele apresenta o seguinte esquema (cf. cap.3, p.143):

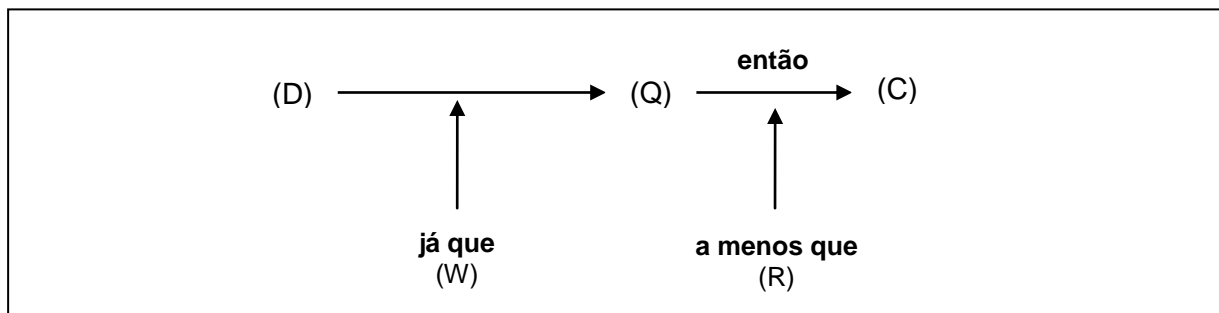


Figura 8 – Configuração padrão de argumentação de Toulmin (2006)

Fonte: Toulmin (2006, p. 143)

Ou para dar um exemplo:

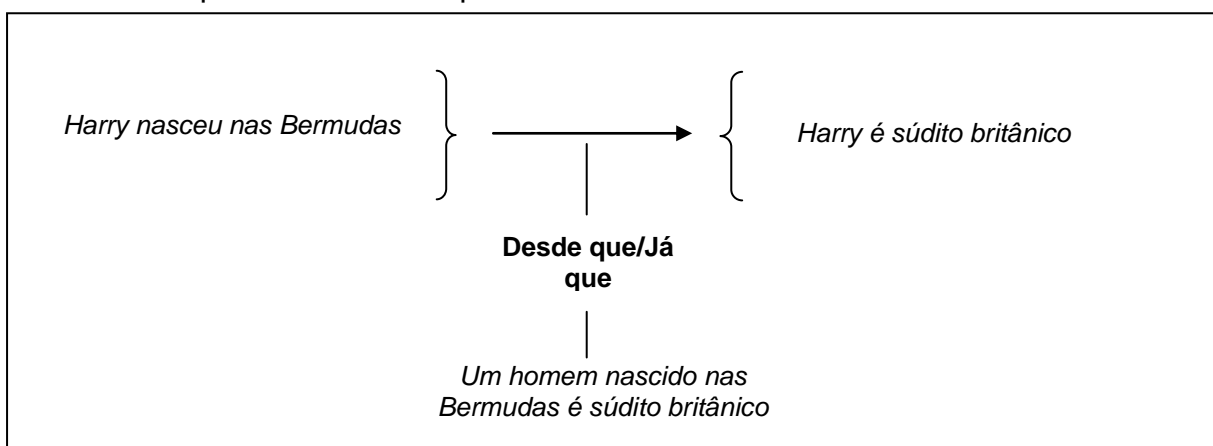


Figura 9 - Exemplo da sequência argumentativa baseado em Toulmin (2006)

Fonte: Toulmin (2006, p. 143)

O autor aponta que os **dados (D)** devem necessariamente dar suporte ao que é enunciado na **conclusão (C)**, “pois a cada caso, uma asserção original apoia-se em fatos apresentados e que se relacionam a ela”. (TOULMIN, 2006, p.140). Esses dados se situam numa instância da realidade, têm uma história, uma razão de ser e por isso se caracterizam como fatos, casos concretos, perceptíveis, observáveis oferecidos para apoiar uma alegação.

“É claro que pode acontecer de o desafiador não concordar quanto à correção daqueles fatos e, neste caso, é necessário afastar do caminho a objeção dele” (TOULMIN, 2006, p.139), acessando argumentos preliminares ou pressupostos que

garantam a possibilidade de “seguir em frente”, manter e confirmar a posição tomada na conclusão.

Garantias(W) são fundamentos que respaldam a relação **dado-conclusão**. Não é necessário que sejam evidenciadas explicitamente, embora isso seja possível. O que importa mesmo é que as **garantias (W)** sirvam de pontes de apoio e autorizem o tipo de passo pelo qual há comprometimento em cada um dos argumentos específicos.

Portanto, a **garantia** tem a tarefa de registrar a legitimidade do passo envolvido na transição que ocorre dos **dados** à **conclusão** e são diferentes de informações factuais (traço característico dos dados).

Assim explica Toulmin (2006, p. 141),

Nossa tarefa já não é reforçar a base sobre a qual construímos nosso argumento, mas em vez disto, consiste agora em mostrar que, tomando-se aqueles dados como ponto de partida, é apropriado e legítimo passar dos dados à alegação ou conclusão apresentada.

Nesse ponto, portanto, precisa-se de afirmações gerais, hipotéticas, que sirvam como pontes, e autorizem o tipo de passo com o qual nos comprometemos em cada um dos nossos argumentos específicos.

Incorporando esses novos passos argumentativos, o esquema completo corresponde ao que se apresenta na Figura 10.

É o caso, portanto, de observar como se completa o esquema segundo o que se apresenta em Plantin (2008, p. 28):

- (1) Dado (*data*): “Harry nasceu nas Bermudas”
- (2) Garantia (*warrant*): as /pessoas que nascem nas Bermudas são geralmente cidadãos britânicos.
- (3) Apoio (*backing*): em virtude de leis e decretos sobre a nacionalidade britânica.
- (4) Modalizador (*qualifier*): provavelmente
- (5) Conclusão (*claim*): “Harry é cidadão britânico”;
- (6) Refutação (*rebuttal*): a menos que seus pais sejam estrangeiros.

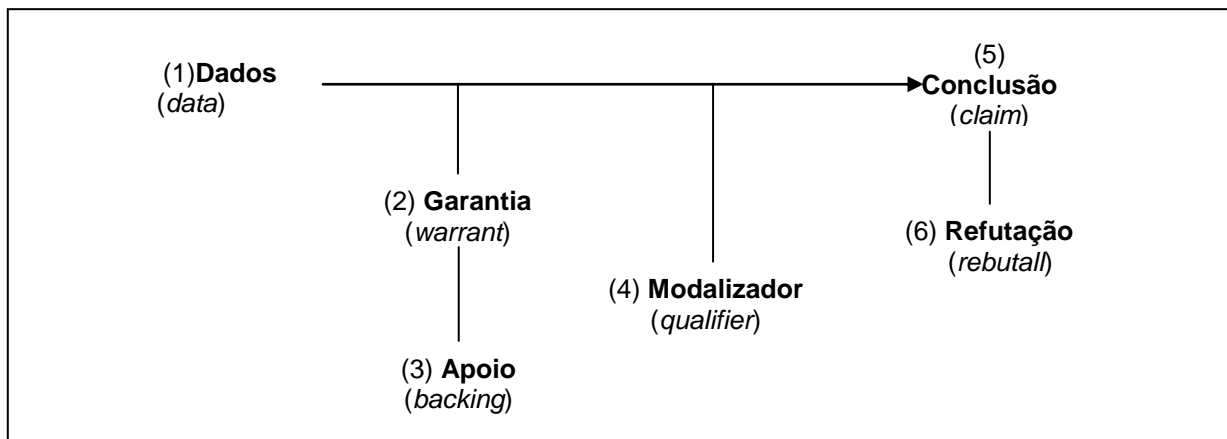


Figura 10 - Esquema da sequência argumentativa de Toulmin com base em Plantin (2008)
Fonte: Plantin (2008, p. 26)

Notemos, contudo, que a apresentação do esquema, em que a direção da seta está apontada do **dado** à **conclusão**, deve ser entendida como a estrutura do processo de justificação que se desenrola depois de a conclusão (tese) ser desafiada. Em termos de processo comunicacional, no entanto, a ordem poderia ser: conclusão (tese); desafio da conclusão; seleção de dados que fundamentam a conclusão e acesso à garantia.

Por que justificar? Porque se põe em debate, presumivelmente num diálogo, entre proponente e questionador, a validade, ou a legitimação de algo enunciado. Portanto, os passos justificatórios, “desenhados” no modelo Toulmin, procuram certificar a solidez e a apropriação do argumento de modo que seja aceito como validado e relevante. As garantias e os apoios autorizam a aceitar a conclusão.

Acontece, porém, que as garantias podem ser de vários tipos, podendo variar também o grau de força que a conclusão poderá ter. Isso interferiria diretamente no grau de aceitação da conclusão por parte de um interlocutor. Sobre isso se sobressaem outros dispositivos que dimensionam a enunciação de uma conclusão como no caso de um qualificador.

Um **qualificador (Q)** representa a força relativa que os argumentos podem assumir em relação à conclusão, através, por exemplo, de advérbios ou adjetivos modificadores como *talvez*, *provavelmente*, *certamente*, *algumas vezes*, *necessariamente* entre outros, e indica o grau de certeza e aceitação da asserção representada como conclusão. Assim, tomando do exemplo acima a conclusão: “Harry é (*provavelmente*) cidadão britânico”, poderíamos ver modificada a ação representada pelo verbo *ser* com o acréscimo do modalizador *provavelmente*.

Vale também acrescentar as considerações de Plantin (2008, p. 31), que considera o modelo de Toulmin como:

Um modelo para o discurso racional – Toulmin situa a racionalidade na estrutura do esquema. Um discurso racional é um discurso fortemente conectado, que se apoia sobre uma hierarquia de princípios de crescente generalidade, abrindo certo espaço para refutação. (grifos do autor)

No tocante ao que aponta Plantin, pela proposta de estrutura argumentativa de Toulmin temos um olhar para o processo de fundamentação ao qual se engaja de forma imprescindível qualquer argumento. Trata-se de processo pelo qual se constrói o melhor argumento (fortemente conectado, como aponta o excerto) para a situação em que ele se faça necessário.

Essa discussão sobre princípios de crescente generalidade condizem, por exemplo, com o padrão de garantia que se pode evocar. O princípio de inferência neste caso é de amplo espectro, segundo o que também explica Plantin (2008) muito relacionado à noção de topos, sendo estes um enunciado geral que exprime um princípio capaz de gerar uma infinidade de argumentações concretas particulares (ou entimemas) “‘assegurando’ frequentemente de modo implícito, a ligação argumentação-conclusão; a coerência da sequência ‘o vento se levanta. Vai chover’ funda-se no topo ‘quando o vento se levanta, logo depois chove’”. (PLANTIN, 2008, p. 30)

As exceções sobre o que se enuncia na conclusão dá margem às reservas e **restrições (R)** a respeito do que se está afirmando ou sobre um dos argumentos que lhe servem de justificativa.

A articulação dos argumentos como apresenta Toulmin (2006) dá base à forma prototípica de sequência argumentativa proposta por Adam (2008) que se reporta ao esquema de Toulmin enquanto modelo de célula argumentativa. (ADAM, 2008, p.233). Adam assim se refere ao esquema:

Esse esquema deve ser completado à luz de um princípio dialógico que permite levar em conta possíveis restrições [...] Propus dar à sequência argumentativa prototípica completa uma forma que deixe lugar para a contra-argumentação. (ADAM, 2008, p. 234)

O esquema apresentado por Adam (2008) com proposta de complementação ao esquema de Toulmin (2006) assim se apresenta.

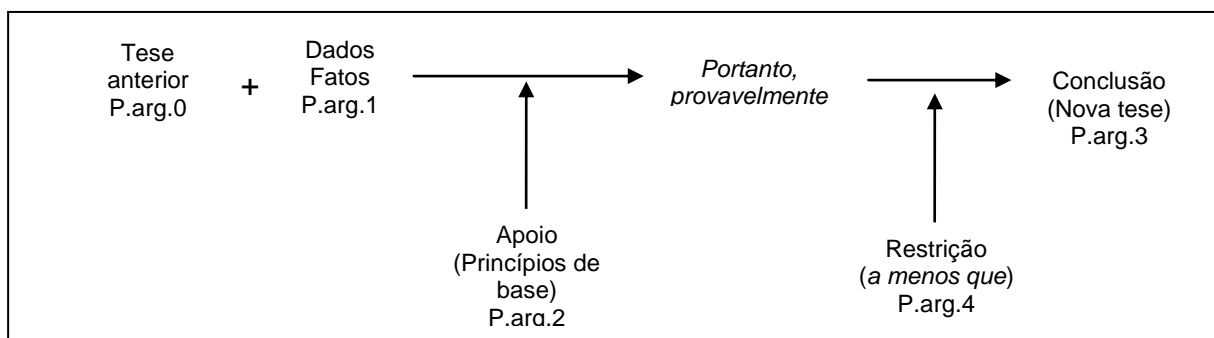


Figura 11 - Esquema argumentativo baseado em Adam (2008)
Fonte: Adam (2008, p. 234)

Em que as proposições argumentativas (**P.arg**) 1+2+3 constituem um **nível justificativo**, enquanto **P.arg 0** e **P.arg 4** representam o **nível dialógico ou contra argumentativo**.

Uma análise empírica oferece condições para se afirmar que o esquema apresenta-se, de fato, de forma dinâmica e varia em relação à configuração de seus constituintes.

Em Adam, podemos observar como ele reserva ao espaço dos **princípios** e/ou base: (**P.arg 2**) a categoria de **apoios**, quando isso, em Toulmin, é tratado em dois tempos: **Garantias** (dão suporte à relação entre D e C) e **Apoios** (que dão suporte e fidedignidade às garantias).

De qualquer forma, o ambiente em que se situam **P.arg 2** de Adam (2008) ou **Garantias e Apoios** de Toulmin (2006) correspondem à **Justificação**.

A figura 11 permite que se reconheçam os “momentos” pertinentes à ação de argumentar e, nesse sentido, pode-se considerar que nem todos os espaços podem estar presentes em uma argumentação. Em termos de estrutura, embora possa variar (na disposição, presença/ausência de alguns constituintes) devemos considerar uma disposição mínima de argumentação que corresponde à presença de (pelo menos) um ponto de vista e um argumento que o apoie.

No que tange ao plano justificativo, do modelo Toulmin, destacam-se as etapas que uma justificação pode alcançar para poder ser mais consistente (o que, na explicação de Toulmin, significa resistir a desafios ou contestações).

Já o esquema de Adam (2008) confere um relevo ao campo dialógico quando considera: uma tese anterior (P.arg 0) implícita ou explícita, e delinea a possibilidade de refutação (P.arg 4).

A formulação da sequência argumentativa proposta por Adam (com relação ao espaço dialógico, principalmente) recobre importante passo na argumentação, no entanto, cabe considerar que os níveis justificativo e dialógico devem ser observados como partes complementares.

A abordagem de Toulmin (2006) reapresentada por Adam (2008) é de interesse para a pesquisa. Consideramos que um modelo de estrutura permite a análise do esquema argumentativo desenvolvido no texto escrito, aqui representado por alguns alunos do Ensino Médio.

Uma vez explorada a estrutura argumentativa, podemos também evidenciar a forma como se hierarquizam seus elementos bem como as relações estabelecidas entre eles. O que se apresenta na análise, portanto, advém dessa investigação sobre a **argumentação escrita**.

Resta ainda salientar que a argumentação pode ser mais ou menos eficiente. Evidente que em termos de parametrização, dizer que uma argumentação se faz mais ou menos eficiente é bastante vago.

Para avaliar os textos produzidos em três níveis de escolaridade e, tendo como objetivo observar se há gradações entre os textos analisados na forma de estruturar a argumentação, tornou-se necessário um aporte que justificasse em que condições uma argumentação se torna mais ou menos eficiente.

As seções a seguir consistem na apresentação de pesquisas que apontam para possibilidades de se estabelecer níveis de estruturação argumentativa.

A busca por tais parâmetros levou a considerarmos estudos que associam níveis de argumentação (gradualmente mais elaborados) com faixas diferenciadas de maturidade ¹³ e, a partir delas, pretendemos subsidiar a formação de um modelo de análise sobre níveis de argumentação para os textos aqui investigados.

¹³ É muito importante destacar que as pesquisas mencionadas mais à frente têm em sua metodologia e fundamentação referências a questões cognitivas/cognitivistas, o que não ocorre nesta pesquisa, a não ser pelo fato de que tais pesquisas subsidiam o enfoque aqui pretendido de analisar os textos também pelo aspecto de níveis argumentativos. Trata-se de um embasamento através do qual se estabelecerá, mais a frente, os parâmetros para analisar os textos no que diz respeito aos níveis de argumentação.

2.6 NÍVEIS DE ESTRUTURAÇÃO ARGUMENTATIVA

Algumas pesquisas (GOLDER, POUIT, 2002; COIRIER, GOLDER, 1993,1996.) consideram válida a conclusão de que habilidades argumentativas precoces existem em crianças mesmo antes de 11 ou 12 anos e o discurso argumentativo continua a ser desenvolvido, tornando-se cada vez mais complexo, para além dos 14 anos.

Observações resultantes de experiências com produção de **texto argumentativo escrito** de crianças/adolescentes de idades variadas (COIRIER, GOLDER 1993, 1996; GOLDER, POUIT, 2002) permitem considerar a existência de um *continuum* no desenvolvimento da habilidade de argumentar que vai de um nível configurado por pelo menos um ponto de vista e um argumento de apoio até o desenvolvimento de estratégias que permitem prever e refutar teses contrárias, contra-argumentando.

2.6.1 Plano justificatório: níveis de sustentação argumentativa

Trabalhos como os de Coirier e Golder (1993, 1996), Golder e Pout (2002), Clarck e Delia (1976), Pinheiro e Leitão (2007) Barroso (2007) demonstram como as habilidades para argumentar são adquiridas e desenvolvidas processualmente, o que permite levar em conta que a argumentação é um movimento de aquisição gradualmente adquirido (em termos de estratégias linguístico-discursivas por exemplo).

Coirier e Golder (1993) admitem ser possível considerar que haja comportamento argumentativo desenvolvido desde bem cedo. Parte da linguagem, a argumentação também pode ser observada no desenvolvimento de operações específicas (como por exemplo, manipular conectivos, processar pressupostos, ter atitude reagente, no caso da contra-argumentação).

Os autores têm como propósito analisar e então caracterizar a aquisição e desenvolvimento de estruturas argumentativas de sustentação/apoio que servem para justificar pontos de vistas expressos, isto é, na base da pesquisa está o

pressuposto de que o apoio existe sempre que uma escolha específica é feita e ela é apoiada por um argumento de qualquer tipo, seja de valor mais geral, de fundo pessoal ou de fatos já provados.

O destaque é dado ao fato de que um apoio está implicado no processo de argumentação, não bastando, apenas, fazer uma afirmação ou reafirmação de uma posição inicialmente exposta. Ou seja, não basta opinar, é preciso justificar uma opinião. Portanto, nunca se altera o fato de que argumentar é ação baseada na relação posição-justificativa, mesmo que condições de produção levem a variações na forma de se estabelecer tal relação.

Coirier e Golder assumem que¹⁴ apoiar, função discursiva aplicada a um determinado segmento de discurso (um grupo funcionalmente homogêneo de uma ou mais de uma declaração), é fundamental, tornar credível, reforçar o conteúdo assertivo de outro segmento do mesmo discurso.

O interesse dos pesquisadores está, portanto, vinculado ao princípio de “atrelamento” que um ponto de vista deve ter com o espaço de justificação. Pensamos que espaço de justificação seja um termo capaz de caracterizar o “momento” no texto, o espaço dedicado a apoiar uma asserção e não a estratégia propriamente dita.

Na pesquisa realizada por Coirier e Golder (1993) observamos que um ponto de vista pode ser apontado sem que a ele se associe nenhum elemento de suporte justificativo. Este seria considerado um nível pré-argumentativo a partir do qual se ampliam subsequentemente a elaboração de estruturas argumentativas em prol da justificação de um ponto de vista.

A proposta de Coirier e Golder (1993) constava de um debate coletivo feito em sala de aula seguido de uma produção escrita individual. Dois *corpora* foram recolhidos em condições semelhantes, um com 147 crianças de 7 a 14 anos e 34 estudantes de ensino médio, outro com 82 crianças com idades entre 11 a 16 anos. As produções advindas dos dois *corpus* versaram sobre os enunciados: “*Should children be given allowances before a certain age?*” “*Should there are be a limit on smoking?*”

¹⁴ Com base em APOTHELOZ, D.; MIEVILLE, D. The argumentative connective *même* in French: na experimental study in eight-to ten-year-old children. **Journal of Child Language**, v.16, p.634-664, 1989.

Nesse sentido, os autores observam que a aquisição e o desenvolvimento das estruturas de apoio são vistos como transição de um nível estrutural de pré-argumentativo (sem argumento de apoio) para um nível estrutural mínimo (ponto de vista mais apoio) e finalmente para uma estrutura mais elaborada envolvendo o uso de vários argumentos relacionados.

Para observar como se comportaram os textos em análise, os pesquisadores estabeleceram critérios que levaram à seguinte relação (em termos de nível estrutural de argumentação):

- a. **Presença de um posicionamento claramente mencionado (P):** nível atribuído a textos que incluíam um posicionamento manifestando uma orientação identificável sobre o tema em questão, em particular através da presença de formas prescritivas (devemos) ou formas axiológicas (é uma boa ideia). Neste estágio, algumas afirmações ou narrativas de eventos pessoais são acrescentadas. Exemplo: “Você não deve dar uma mesada antes dos 10 anos.”
- b. **Presença de um argumento a favor da posição assumida (PA):** a relação de apoio foi expressa por um conectivo, ou até mesmo uma marca para-linguística (uma seta, dois pontos etc.). Exemplo: “Acho que as pessoas não devem fumar antes dos 15 anos, porque estraga os pulmões.”
- c. **Presença de dois argumentos distintos (P2A):** o posicionamento foi justificado (tematicamente) por dois argumentos não relacionados entre si. Exemplo: “A mesada pode ser dada em qualquer idade. Ela pode ajudar a contar e pode ser útil na compra de presentes.”
- d. **Presença de dois argumentos relacionados entre si (P2AC):** geralmente ligados por um conectivo (*e, além disso, para além disso, mesmo se* etc.) Exemplo: “Eu acho que antes de você ter 15 anos você não deve fumar, isto porque pode estragar sua saúde, especialmente entre 10 e 15 anos. Adolescentes que têm asma têm dificuldade para respirar.”

Na metodologia adotada cada um dos quesitos foi avaliado por duas bancas que, no geral, não apresentaram desacordos, e diferenças foram resolvidas por consenso. O fato é que através do protocolo de pesquisa adotado explicitou-se o nível de complexidade argumentativa, a saber:

- **Nível pré-argumentativo:**

- (1) Nenhum ponto de vista é apresentado;
- (2) Um ponto de vista é apresentado, mas nenhum apoio é indicado.

- **Nível de argumentação mínima:**

- (3) Um ponto de vista é estabelecido e apoiado por um argumento.

- **Nível elaborado de argumentação:**

- (4) Um ponto de vista é estabelecido e apoiado por pelo menos dois argumentos não relacionados;
- (5) Um ponto de vista é estabelecido e apoiado, por pelo menos dois argumentos relacionados entre si.

O que se apresenta, portanto, é que a competência argumentativa varia numa escala de complexidade crescente (COIRIER; GOLDER, 1993, p.171) e isso responderia à questão de que na argumentação pelo menos uma posição é assumida. A partir daí, o processo de argumentação pode variar em termos de estruturação e emprego de estratégias argumentativas. Segundo o que mostram as pesquisas, os níveis cada vez mais complexos, com uso de estruturas argumentativas mais elaboradas correspondem às mudanças de idade.

Compreendemos que a partir de Coirier e Golder (1993) e suas pesquisas é que estágios de desenvolvimento humano estão relacionados a formas progressivamente mais elaboradas de argumentação. O exposto acima mostra como os níveis de argumentação podem ser desenhados conforme a relação ponto de vista /argumentos de apoio (justificativas).

2.6.2 Plano dialógico: espaço de tensão e contra-argumentação

Em trabalho direcionado ao estudo e análise de níveis crescentes de complexidade argumentativa, Barroso (2007) identifica, através de análise longitudinal do desenvolvimento argumentativo de crianças do ensino fundamental, quatro níveis representativos da aquisição de competência para articular sequências argumentativas.

Segundo a autora, os quatro níveis englobam desde a demanda mais básica: defender uma opinião justificada por pelo menos um apoio (formada de um único argumento) até níveis mais complexos de articulação, a saber: negociação de posição, com apoio de estratégias mais sofisticadas de organização textual, as quais contam com o uso de contraposição e/ou contra-argumentos. O enquadre proposto por Barroso (2007) é assim descrito:

- **Nível (1):** posicionar-se frente ao tema, apresentando um argumento na *justificativa*;
- **Nível (2):** posicionar-se frente ao tema, coordenando e articulando mais de um argumento na *justificativa*;
- **Nível (3):** posicionar-se frente ao tema, articulando *posição*, *justificativa* (argumentos) e *conclusão*;
- **Nível (4):** posicionar-se frente ao tema, negociando *posição* com apoio em *contraposição* e/ou *contra-argumentos*.

A proposta apresentada por Barroso (2007) reforça o fato de que um nível mais estruturado de argumentação associa uma articulação entre justificação e plano dialógico.

Acompanhando a apresentação de alguns estudos sobre o processo gradual de aquisição e desenvolvimento de argumentação, como os de Coirier e Golder (1993) e Barroso (2007), por exemplo, pode-se chegar ao entendimento de que a contra-argumentação também passa por processo de maior ou menor qualidade. Lembrando que falar em qualidade na argumentação significa aproximar a composição e articulação argumentativa ao propósito comunicacional de convencer o interlocutor sobre dada posição.

Optamos por reforçar esta questão com o que dizem Coirier e Golder (1996, 271):

Argumentative discourse is a fairly new topic and one which has received scanty attention in psycholinguistic research, although it is a frequent and natural component of everyday life.

Argumentative discourse is defined here as opinion-based discourse in which a speaker or writer takes a particular stance on a controversial topic and attempts to convince the listener or reader to adopt that position. Argumentation is a highly specific language behavior (Espéret, Coirier, Coquin, and Passerault, 1987; Coirier-Viennot, Golder, and Passerault, 1990)¹⁵ in which the text forms are highly dependent on situational factors (Bronckart, 1985)¹⁶ and the speaker's communicative goal. Through argumentation, a speaker acts on the opinions, attitudes, or behaviors of an addressee or audience by lending credibility or acceptability to a statement (conclusion) supported by another statement (argument, premise, reason) (Adam, 1992).¹⁷

A contra-argumentação daria força, portanto, à atitude discursiva de convencimento ao propor a contraposição de pontos de vista diversos, presentes quando o tema tratado é controverso. Além disso, os argumentos em favor de uma tese defendida ganham força se destacados diante de um conjunto de outros argumentos refutados através de contra-argumentação. Estabelece-se, assim, uma atitude de negociação de valores, ou seja, agir contra-argumentativamente é também atuar num campo de representações e crenças (potenciais de um interlocutor) e com elas estabelecer uma negociação e um diálogo.

Esse é um ponto que difere a argumentação dada como elementar (expressão de um ponto de vista justificada por pelo menos um argumento) e a argumentação considerada mais elaborada e articulada (presença de contra-argumentação) em que se dialoga com posições contrárias. Dialogar, nesse caso, condiz com a atitude de antecipar e responder a perspectivas alternativas e críticas que poderiam ser levantadas em relação às posições defendidas.

Os resultados de pesquisas (especialmente com textos escritos) que têm como perspectiva o desenvolvimento cognitivo, mensurado a partir de experiências com crianças e adolescentes, permitem o reconhecimento de níveis diferenciados de articulação argumentativa e esses valores oferecem como conclusão mais geral o fato de que argumentar é um processo que se desenvolve gradualmente e pode ser reconhecível em níveis diferenciados de complexidade.

¹⁵ESPÉRET, E.; COIRIER, P.; COQUIN, D.; PASSERAULT, J.M. "L'Implication du locuteur dans son Discours: Discours et Naturel". **Argumentation**, 1, 149-168, 1987.

COIRIER, P., COQUIN, D., GOLDER, C.; PASSERAULT, J. M. "Le Traitement Cognitif du Texte Argumentatif: Recherches en Production et en Compréhension", **Archives de Psychologie**, 58, p. 315-348, 1990.

¹⁶ BRONCKART, J.P. et al. **Le Fonctionnement des Discours: Un Modèle Psychologique et une Méthode d'Analyse**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1985.

¹⁷ ADAM, J.M. **Les Textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

É possível supor que esses dados podem justificar que o ensino da argumentação preveja níveis graduais de complexidade, tanto no reconhecimento da capacidade de estruturação argumentativa por parte do aluno como também no incremento dessa habilidade por parte do professor. O texto argumentativo considerado mais elaborado tem relação com a atitude de contra-argumentação, pois resulta da incorporação gradual da restrição (e contra-argumentação).

Como mostram Coirier e Golder (2002, p. 309):

Most linguistics and psycholinguistics would agree that an elaborated argumentative text is one that not only presents a position on controversial topic and gives one or more supporting arguments that refute potential counter-arguments and/or by stating restrictions or specifications of defended viewpoint.

Podemos compreender que as estruturas de sustentação (em favor de um ponto de vista) se tornam mais complexas à medida que negociam posições. A estrutura argumentativa eleva-se em nível de complexidade quando além de acrescentar/relacionar argumentos (além de aprimorar a forma de articulá-los) no plano da justificação passa-se a considerar teses contrárias, prevendo-as, refutando-as, contra-argumentando.

Assim, tomados como base os níveis propostos de elaboração argumentativa acima mencionados, podemos concluir que se encontra em um nível de elaboração mais complexa de argumentação a estrutura que apresenta refutação/contra-argumentação.

2.7 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Ao objetivar o estudo do texto escrito argumentativo produzido em nível de Ensino Médio procuramos chegar a um tratamento dos textos que contemplasse seu projeto argumentativo e os níveis graduais de complexidade argumentativa.

A investigação dos planos graduais de complexidade argumentativa, tendo como foco a caracterização dos níveis de argumentação em relação a cada um dos anos envolvidos na constituição dos textos do *corpus*, (correspondente a 30 textos de cada ano), conta com o apoio de pesquisas que tratam a capacidade de

argumentar como uma atividade gradualmente desenvolvida. No que tange a esta pesquisa, o olhar que se deu foi para formas como a argumentação é estruturada tendo como parâmetros níveis de argumentação, estabelecidos na proposta de análise apresentada mais à frente.¹⁸

No próximo capítulo, procuramos dar mais relevo às bases pelas quais se articulou o processo de investigação dos textos escritos argumentativos em nível de Ensino Médio abordados neste trabalho de pesquisa.

¹⁸ Com base nos níveis de argumentação apresentados no capítulo a seguir

3 DA CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE

3.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

O capítulo é reservado à descrição de todo percurso metodológico percorrido para a construção do *corpus* da pesquisa, bem como se delineia a definição do aporte metodológico a partir dos Modelos de Adam e Toulmin, possibilitando que as categorias de análise sejam elencadas para o momento da pesquisa dedicado à caracterização do texto argumentativo produzido no Ensino Médio.

Além disso, estabelecemos, também, os parâmetros que pautam o momento da pesquisa relacionada aos níveis graduais de complexidade argumentativa, que tiveram por embasamento trabalhos como os desenvolvidos por Barroso (2007), Coirier e Golder (1993, 1996), Pinheiro e Leitão (2007), Golder e Pouit (2002)

Assim, a partir do que aqui se apresenta é que se estabelece uma relação entre o aporte teórico e o *corpus* da pesquisa.

3.2 QUAL É E COMO SE ABORDA O OBJETO DE ESTUDO

Com esta pesquisa, analisamos textos argumentativos escritos produzidos por alunos do Ensino Médio. O objetivo, que orienta em grande parte este trabalho, é investigar a forma como são estruturados os textos argumentativos escritos por alunos de um nível de ensino, neste caso o Ensino Médio. A partir de um estudo sobre a noção de sequência textual de Adam (1992, 2008), especialmente no que se referia à sequência argumentativa, avistamos a possibilidade de investigar a organização textual de textos de natureza escolar como descritos anteriormente em sua natureza argumentativa.

Uma vez proposta a análise da estruturação argumentativa em texto escrito e tendo como variável alunos de séries diferentes, objetivamos, também, voltar a pesquisa à análise da forma como os alunos organizavam o texto argumentativo. O que veio pautar esta abordagem foram justamente as categorias elencadas dos protótipos de Adam e Toulmin observados pela forma como são estruturados (em sua completude, em uma estrutura abreviada, em relação ao número de justificativas presentes na estruturação etc.).

Daí que, em outra parte da pesquisa, propomos abordar quais as formas de estruturas (categorizadas em níveis) mais recorrentes nas produções aqui analisadas.

3.2.1 Construção do *corpus* de pesquisa

Para levantamento de textos que formariam o *corpus* de pesquisa, aplicou-se uma proposta de produção textual para alunos dos três anos do Ensino Médio. Optamos por uma proposta comum para todas as séries e, com isso, escolhemos um tema que pudesse estar relacionado com todos os anos e sobre algo que dissesse respeito à realidade dos alunos, aos seus interesses.

O tema escolhido, portanto, dizia respeito ao decreto assinado¹⁹ pela presidente Dilma Rousseff que determinou a destinação de vagas em Universidades e Institutos Federais para alunos que cursarem todo o Ensino Médio em escola pública.

Elaboramos um material impresso com uma proposta de redação contendo as orientações que encaminhavam a produção de um texto dissertativo-argumentativo, além de acrescentar dois fragmentos de textos de apoio.

Ao retornar para o recolhimento dos textos, foi possível conversar com os professores que desenvolveram as atividades com seus alunos.

Os professores com quem se conversou (cinco, dos sete colaboradores) disseram que a proposta foi bem compreendida, inserida como atividade corrente de

¹⁹Decreto (7.824/2012) assinado em agosto de 2012 pela presidente Dilma Rousseff que regulamenta a Lei de Cotas (nº 12.711/2012) em que alunos advindos integralmente do ensino médio público têm reservadas 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. (Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)

suas aulas e consideraram que a pertinência do tema ao contexto social dos alunos colaborou para a participação dos mesmos.

A escolha do tema era ponto importante, pois deveria evocar no aluno o interesse em participar da atividade e discutir a questão.

A participação era voluntária e foi autorizada por pelo menos um responsável pelo o aluno. Esse último critério fez com que se restringisse o número de textos selecionados para a pesquisa, pois não foram considerados para a análise textos não autorizados por algum responsável pelo aluno. Segue, então, a proposta de produção encaminhada em três colégios da rede pública de ensino na cidade de Ponta Grossa, Paraná.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Os textos a seguir têm como objetivo servir como estímulo, não sendo necessária nenhuma menção direta a eles. Após a leitura desses textos, observe o que se pede na proposta apresentada junto à folha de redação.

Texto 1

Dilma: Lei de cotas contribui para saldar dívidas do país com jovens pobres

Agência Brasil

Publicação: 15/10/2012

A presidente Dilma Rousseff disse hoje (15) que o decreto que determina a reserva de metade das vagas de universidades e institutos federais para alunos de escolas públicas, negros e índios contribui para saldar uma dívida histórica do Brasil com jovens pobres. A regulamentação da chamada Lei de Cotas está publicada na edição desta segunda-feira do Diário Oficial da União.

“Nosso objetivo, com essa lei, é ampliar o acesso às nossas universidades e aos nossos institutos federais para os jovens das escolas públicas, para negros e para os índios. Essas universidades e os institutos estão entre os melhores do país e, muitas vezes, as pessoas vindas das escolas públicas têm dificuldades de ter acesso à universidade pública”, explicou Dilma. (Disponível em <http://oglobo.globo.com>. Acesso em 20 de outubro, 2012. Adaptado)

Texto 2

Sistema de cotas. O que são?

Também chamada de ação afirmativa, é uma forma de reservar vagas para determinados grupos. O sistema de cotas foi criado para dar acesso a negros, índios, deficientes, estudantes de escola pública em universidades, concursos e mercado de trabalho. A política de cotas nas universidades é o melhor exemplo desse sistema no Brasil. As medidas de cotas raciais e sociais implantadas pelo governo ajudam no acesso de certos grupos na concorrência com o resto da população. É um caminho visto por alguns como a redução da exclusão e visto por outros como uma segunda forma de discriminação. (Disponível em <http://sistema-de-cotas.info/>. Acesso em 08 nov. 2012. Adaptado)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Redija um texto em que você irá apresentar e defender um ponto de vista (concordando ou discordando) sobre a lei de cotas em Universidades e Institutos Federais para alunos que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública.

ORIENTAÇÕES

Seu texto deve ser dissertativo-argumentativo, com mínimo de 15 linhas e máximo de 20. Lembre-se de atribuir um título e de escrevê-lo a tinta.

FOLHA DE REDAÇÃO

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20

3.2.2 Delimitação do *corpus*

Os textos foram coletados em três colégios de ensino público de Ponta Grossa-PR, com autorização do diretor e professores responsáveis. Em cada colégio, foi selecionada uma série de cada nível do Ensino Médio. Nem todos os alunos retornaram a produção, uma vez que a atividade era voluntária.

O total de textos coletados foi:

COLÉGIO	1º ANO	2º ANO	3º ANO
A	35 textos	27 textos	33 textos
B	38 textos	26 textos	28 textos
C	23 textos	24 textos	13 textos

Quadro 3 – Número de redações coletadas em cada escola

O universo da pesquisa constituiu-se em um total de 247 textos e a amostra da pesquisa foi organizada em 90 textos selecionados (cuja estruturação argumentativa predominava²⁰). Assim, a amostra final foi constituída de:

- a) 1º. Ano: 62 textos
- b) 2º. Ano: 50 textos
- c) 3º. Ano: 33 textos

Agrupamos, então, um conjunto de 30 textos²¹ de cada nível, totalizando em 90 textos que formaram o *corpus* de pesquisa.

Como método de análise, foram realizadas análises qualitativas dos dados, porém, substanciados, em alguns momentos, por dados quantitativos, uma vez que tornaram-se relevantes e pertinentes para a comprovação das hipóteses levantadas no trabalho, ou seja, de que o texto argumentativo escrito pode ser caracterizado através do princípio de heterogeneidade tipológica e configuração da sequência

²⁰ Em análise prévia foram selecionados textos que se apresentavam organizados predominantemente em estrutura argumentativa, a maioria. Os textos que não se enquadravam nessa categoria se organizavam predominantemente em sequência expositiva.

²¹ Como o 3º. Ano totalizou 33 textos e, com o objetivo de analisar um mesmo número de redações entre os três anos, optou-se por um arredondamento numérico de 30 textos de cada série para a formação do *corpus*.

argumentativa, além do nível de articulação argumentativa poder ser reconhecido como ascendentemente variável entre os textos analisados.

Então, embora de caráter essencialmente qualitativo, a quantificação está presente na análise porque dela depreende-se parâmetros de recorrência, através dos quais se baliza a caracterização de aspectos organizacionais e graduais em termos estrutura argumentativa nos textos analisados.

3.2.3 Construção de proposta de análise

Com objetivo de investigar os textos produzidos em nível de Ensino Médio no que diz respeito à estruturação argumentativa, propomos análise tendo em vista o grupo de textos como um todo, ou seja, sem que distinguíssemos textos por séries. Delineamos uma abordagem que evidenciasse o tratamento dado ao tema, constituindo, assim, um conjunto de pontos de vista acionados e estruturados argumentativamente pelos alunos.

Assim, o trabalho teve em seu primeiro momento a caracterização global do texto argumentativo, tendo teóricos como Adam (1992, 2008) e Toulmin (2006) embasando um trajeto de pesquisa que abordasse os aspectos estruturais da organização argumentativa. Mas tínhamos, também, interesse em investigar a forma como a argumentatividade era estruturada, o que se deu através de um parâmetro com base em estruturas diferenciadas em níveis de estruturação.

Esse fator está relacionado ao atendimento e ao entendimento do processo de argumentação como atividade discursiva de convencimento e como a organização das estruturas argumentativas pode atender tal demanda com maior ou menor eficiência. Dessa análise, então, chegamos a uma parte da pesquisa dedicada à observação das variantes apresentadas pela faixa etária característica dos textos analisados em relação a níveis de argumentação.

A seguir, propomos descrever como se deu cada passo da pesquisa.

3.2.3.1 Análises textuais: estruturação argumentativa

O fato de que a sequência textual se apresenta a partir de uma infraestrutura relativamente fixa permite observarmos os elementos que a constituem e, principalmente, a forma como se apresentam organizados. Podemos ver que os elementos da sequência variam entre ser explícitos ou não, na ordem com que se apresentam no texto, na presença ou ausência de um ou mais elementos (chamadas de macroproposições). Enfim, a materialização poderá diversificar, mas ainda assim, é possível considerar, pela análise, algumas regularidades.

A sequência argumentativa apresentada por Adam (1992, 2008) expande o protótipo (célula argumentativa) de Toulmin (2006), ampliando-o para atender os momentos argumentativos de apresentação de uma tese anterior e de uma possível refutação. Por outro lado, o modelo Toulmin apresenta o momento de justificação (licença de inferência) em duas categorias não explícitas em Adam: garantia e apoio. Na análise, consideramos, também, estas categorias, além das expostas no modelo apresentado por Adam. Também, ao analisarmos como se materializa a sequência argumentativa nos textos, podemos observar o caráter ajustável e flexível do protótipo.

Como mencionamos, dois elementos da teoria de Toulmin parecem relevantes para compor tal parâmetro de análise: garantias e apoios que, como vimos, permitem validar, legitimar a relação que se estabelece entre dado e conclusão. A garantia, incidental e explanatória sobre a relação dado-conclusão pode ser reforçada por apoio(s), categórico(s) e factual(is).

O esquema de Adam que incorpora, no nível justificativo, apenas o caráter de apoio, é aqui estendido para garantias e apoios. Sendo assim, entendemos que os níveis de argumentação podem ser estabelecidos levando-se em conta um plano de justificativas que considere a extensão de Parg.2 em Adam(2008), para garantias e apoio de Toulmin (2006)

Para a consecução da análise do **plano argumentativo**, foram elencadas categorias de análise sugerindo-se uma integração dos modelos de Adam e Toulmin. Para fins de clareza, expomos a seguir uma breve caracterização dos constituintes da estrutura:

- **Tese anterior (TA):** tese com a qual a argumentação do aluno vai estabelecer relação (de consonância, ou discordância). A argumentação apresentada pelo aluno pode acompanhar um pensamento, uma ideia já

assumida (por isso tese anterior) ou contrapor-se a ela ou a um de seus argumentos. Interessante destacar que os mesmos constituintes que estruturam a argumentação do aluno podem também ser apresentados na tese anterior (mas nem sempre de forma evidenciada).

- **Fato (F):** O aluno pode pautar-se num recorte da realidade e a partir dele direcionar suas justificativas (seus argumentos). São dados em que o argumentador se apoia para evidenciar seu ponto de vista.
- **Justificativa (J):** sustenta, justifica a tomada de uma posição ou defesa de uma tese. Sem justificativa, um ponto de vista não passa de opinião e, em termos de argumentatividade, é elemento essencial de convencimento, mudanças de opinião e de crenças.
- **Garantia (G):** A garantia é um movimento de inferência que se estabelece entre os fatos e a tese. Trata-se de uma legitimação, ou como o nome sugere de uma garantia para se assumir determinada posição por existir ou acontecer determinada situação ou fato.
- **Apoio (A):** elemento selecionado a partir da proposta de Toulmin (2006), o apoio consiste numa forma de justificativa, mas com um aspecto característico, o de contemplar dados referenciados, credenciados, de autoridade reconhecida. Trata-se, sem dúvida, de importante reforço argumentativo, mas que demanda bom nível de informatividade com o risco de, sendo o contrário, ou seja, de conter incoerências, descredenciar a própria tese a que o apoio serviu de sustentação.
- **Tese (T):** a tese também é referenciada como conclusão (do raciocínio argumentativo) ou nova tese. Em relação à tese anterior, pode apresentar outros argumentos. Trataremos aqui unicamente como tese e corresponde ao que o aluno pretende defender.

- **Refutação-Restrição²² (R):** existem casos em que uma asserção pode ser refutada, rejeitada ou restringida, porque se quer salientar de um ponto de vista ou colocação algo que merece ser repensado, reeditado, reformulado. Tais casos podem incidir sobre uma tese anterior (ou um de seus argumentos), sobre a própria tese ou argumento apresentados pelo aluno. Adotamos aqui a refutação-restrição como uma tomada de posição e o que a justifica como um contra-argumento.

É importante reforçar que nem todas as categorias se fazem explícitas no texto. Isso implica em algumas situações em que se pode (ou deve) inferir um determinado elemento.

3.2.3.2 Análise dos textos por série: estruturação argumentativa e níveis de argumentação

Os níveis de estruturação argumentativa podem ser configurados em graus diferenciados de complexidade. Lembrando que o grau menos eficiente de argumentação fica por conta da estrutura que apresenta apenas um posicionamento, ou seja, apresentação de uma tese, porém sem sustentação, sem apoio de pelo menos um argumento. Em termos de infraestrutura, ressaltamos que tal raciocínio argumentativo é expresso (é semiotizado) numa versão fragilizada de tese que, sem justificativas e sem negociar contraposições, pode facilmente ser desmontada, por isso se caracteriza como um nível frágil de argumentação. Como já destacamos, em Coirier e Golder (1993) este nível não chega a ser propriamente argumentativo, e sim pré-argumentativo.

Numa estruturação mais elaborada, a tese passa a contar com pelo menos um argumento que a justifique, que lhe dê suporte. A expressão do raciocínio argumentativo nessas bases cumpre papel básico de argumentação, mas ainda sofre com a possibilidade de ser desafiada (nos termos de Toulmin).

Há, nesse caso, um plano justificativo, porém sem o reforço de um plano dialógico (quando, por exemplo, levam-se em conta outros pontos de vista e com

²² Como será possível observar, optamos por referenciar este item do esquema argumentativo pelos termos refutação-restrição por considerarmos que em algumas situações a refutação é um posicionamento mais delimitador da restrição, perceptível muito mais como uma ressalva.

eles negociam-se posições). Nesse ponto, a estruturação argumentativa representa-se em um nível básico de argumentação, que nos termos de Coirier e Golder (1993) é compreendido como um nível de argumentação mínima. Já o plano justificativo, acrescido de mais de um argumento, sendo relacionados entre si ou não, representa uma complexidade argumentativa maior.

De certa forma, o arranjo argumentativo expresso nessas condições, em que uma tese é apoiada por mais de um argumento, expressa um cuidado e uma maior consciência sobre o efeito argumentativo que se pretende delinear frente ao interlocutor (e teses contrárias). Assim, a estrutura desenvolvida com a delineação de um plano dialógico expressa uma estruturação de maior complexidade argumentativa, especialmente por se aproximar de uma argumentação que se encaminha para mudanças de conceitos e de teses anteriores.

Um plano de argumentação nesse nível de configuração leva em conta a diversidade de pontos de vista, procurando antecipar conclusões, contraposições possíveis. Em Barroso (2007) esse modo de configuração argumentativa é tratado como um nível em que o locutor posiciona-se frente ao tema, negociando a posição (tese) com apoio em contraposição e/ou contra-argumentos.

Adam (2008), ao sugerir que a estrutura organiza-se em dois níveis (justificativo e dialógico) permite a reflexão sobre o fato de que o nível justificativo pode estar presente independentemente do dialógico, porém, a questão de como uma argumentação pode ser mais ou menos eficiente está sujeita à importante interdependência entre esses dois níveis.

A partir de trabalhos como os expostos acima, objetivamos neste trabalho de análise refletir sobre as diferentes manifestações nas formas de estruturação argumentativa. Baseando-nos no que se referenciou anteriormente, a escala que logo se apresenta pretende dar conta das variadas formas de estruturação argumentativa:

- **Estrutura argumentativa de nível 1:** dado>tese>justificativa.
- **Estrutura argumentativa de nível 2:** dado>tese>justificativas.
- **Estrutura argumentativa de nível 3:** estrutura argumentativa em que há, entre as justificativas, uma forma de apoio.
- **Estrutura argumentativa de nível 4:** estrutura argumentativa com restrição.

- **Estrutura argumentativa de nível 5:** estrutura argumentativa com restrição e contra-argumentação.

Os aportes teóricos relacionados no capítulo anterior, no que diz respeito aos níveis de estruturação argumentativa deram suporte para o estabelecimento de um parâmetro de análise sobre níveis de argumentação a serem reconhecidos nos três níveis escolares que compõem o Ensino Médio.

Escolhemos, então, delinear essa graduação pelos níveis de ensino que compõem o Ensino Médio, cujas competências, como preconizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, devem reforçar e/ou complementar o que já se tenha trabalhado no nível fundamental, além de possibilitar o avanço em níveis mais complexos.

Sobre isso, encontra-se nas Orientações Curriculares o preceito de que:

O processo de ensino aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diversos universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina de língua portuguesa, no contexto de ensino médio, devem refinar as habilidades de leitura e escrita de fala e escuta. (BRASIL, 2006 p.18)

Como dito, o contexto escolar do Ensino Médio organiza-se para relacionar seus conteúdos, incluindo a produção de texto, aos processos de seleção que ocorrem em período paralelo ou ao final desse período de ensino.

As bases acima elencadas procuram atender a demanda das estruturas argumentativas apresentadas nos textos em análise.

3.3 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

O que aqui se propôs pode ser assim esquematizado:

Proposta de análise dos textos		
1º. Momento (em cada um dos textos)	Análise de textos tendo como princípio organizador o foco dado ao tema	Observações sobre o texto analisado quanto à organização argumentativa
2º. Momento (em cada nível escolar)	Análise dos níveis de argumentação	Níveis graduais de complexidade argumentativa: Nível 1 Nível 2 Nível 3 Nível 4 Nível 5

Quadro 4- Proposta de análise do texto argumentativo escrito representativo do Ensino Médio

São com categorias aqui expostas que investimos na análise dos textos argumentativos escritos em nível de Ensino Médio e que a partir do próximo capítulo será exposta.

4 ANÁLISES TEXTUAIS: ESTRUTURA ARGUMENTATIVA NO TEXTO ESCRITO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO

4.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Este capítulo pretende apontar para dados que se mostraram relevantes nos textos aqui analisados.

Num primeiro momento (tendo como princípio organizador pontos de vista mais acessados pelos alunos), apresentamos análises de textos representativos do *corpus* como um todo sem distingui-los em séries. No próximo momento, propomos a análise de textos representativos de cada uma das séries do Ensino Médio, aí sim, com vistas a caracterizações de formas de estruturação para cada um dos anos e seus textos representativos. Em seguida, a partir das análises, damos foco às formas de organização argumentativa, tendo por parâmetro os cinco níveis de estruturação propostos.

Antes, porém, apresentamos uma análise piloto que se espera poder contribuir para a visualização dos passos adotados na investigação dos textos que compõem o *corpus*, no que corresponde à análise estrutural e à análise dos níveis de argumentação.

4.2 ESTRUTURAÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO: PROPOSTA DE ANÁLISE EM UM CASO ILUSTRATIVO

Neste espaço, propomos uma análise de texto ilustrativa do trabalho de pesquisa aqui realizado. Trata-se de um texto figurativo (fora do *corpus*), porque a partir dele queremos demonstrar algumas situações relacionadas aos aspectos abordados na pesquisa de forma a oportunizar uma projeção da análise, ou seja, uma medida em busca de fidedignidade do que aqui se propõe como categorias de análise.

É preciso ressaltar que a situação é de um nível proficiente de argumentação, especialmente por instaurar um diálogo com outros pontos de vista, por tratar a

restrição com habilidade e de forma estratégica e, sem dúvida, porque não só há um bom engajamento de argumentos, mas porque os argumentos são criados para o texto e no texto; isso indica um cuidado em não se apoiar na generalização, no senso comum, na criação de efeitos de sentido vazios de conteúdo e na preocupação de facilitar, possibilitar quanto possível ao leitor o trajeto (através das justificativas) através do qual se chega à conclusão (tese) do autor.

Os argumentos, não tanto pelo número deles, mas pela relevância, garantem uma relação inferencial (construção de garantias) mais legitimada e pertinente na relação com a tese (ao servirem de razões, suporte). Além disso, o encadeamento dos elementos argumentativos, sem dúvida, também conta com uma ordem estrutural, gramatical, discursiva, organizados de forma clara, concisa.

Todos esses elementos refletem na “manipulação” de uma estrutura argumentativa intrínseca ao gênero textual analisado e sobre o qual se pretende sugerir alguns indicativos.

INTERNAÇÃO COMPULSÓRIA

1.Sou a favor da internação compulsória dos usuários de crack, que
2.perambulam pelas ruas feito zumbis. Por defender a adoção dessa medida
3.extrema para casos graves já fui chamado de autoritário e fascista, mas não me
4importo.(tese)

5.A você, que considera essa solução higienista e antidemocrática,
6.comparável a dos manicômios medievais (tese anterior), pergunto: se sua filha
7.estivesse maltrapilha e sem banho numa sarjeta da cracolândia, você a deixaria lá
8.em nome do respeito à cidadania, até que ela decidisse pedir ajuda? De minha
9.parte, posso adiantar que fosse minha a filha, eu a retiraria dali nem que atada a
10.uma camisa de força.

11.Para lidar com dependentes de crack é preciso conhecer a natureza da
12.enfermidade que os aflige. Crack é droga de uso compulsivo causadora de uma
13.doença crônica caracterizada pelo risco de recaídas.
14.É de uso compulsivo, porque vai dos pulmões ao cérebro em menos de 10
15segundos. Toda droga psicoativa com intervalo tão curto entre a administração
16.e a sensação de prazer provocada por ela, causa dependência de instalação

17.rápida e duradoura — como a que sentem na carne os dependentes de
18.nicotina.

19.As recaídas fazem parte do quadro, porque os circuitos de neurônios
20.envolvidos nas compulsões são ativados toda vez que o usuário se vê numa
21.situação capaz de evocar a memória do prazer que a droga lhe traz. **(fato)**

22.Quando os críticos afirmam que internação forçada não cura a
23.dependência, estão cobertos de razão **(tese anterior)**: dependência química é
24.patologia incurável. Existem ex-usuários, ex-dependentes não. Parei de fumar há
25.34 anos e ainda sonho com o cigarro

26.Tenho alguma experiência com internações compulsórias de usuários de
27.crack. Infelizmente, não são internações preventivas em clínicas especializadas,
28.mas em presídios, onde trancamos os que roubam para conseguir acesso à
29.droga que os escravizou.

30.Na Penitenciária Feminina, atendo meninas presas na crackolândia. Por
31.interferência da facção que impõe suas leis na maior parte das cadeias paulistas,
32.é proibido fumar crack. Emagrecidas e exaustas, ao chegar, elas passam dois ou
33.três dias dormindo, as companheiras precisam acordá-las para as refeições.
34.Depois desse período, ficam agitadas por alguns dias, e voltam à normalidade.

35.Desde que o usuário não entre em contato com a droga, com alguém sob
36.o efeito dela ou com os ambientes em que a consumia, é muito mais fácil ficar
37.livre do crack do que do cigarro. A crise de abstinência insuportável que a
38.cocaína provocaria é um mito.

39.Perdi a conta de quantas vezes as vi dar graças a Deus por ter vindo
40.para a cadeia, porque se continuassem na vida que levavam estariam mortas.
41.Jamais ouvi delas os argumentos usados pelos defensores do direito de fumar
42.pedra até morrer, em nome do livre arbítrio.

43.Todas as experiências mundiais com a liberação de espaços públicos
44.para o uso de drogas foram abandonadas, porque houve aumento da
45.mortalidade. **(justificativas)**

46.A verdade é que ninguém conhece o melhor método para tratar a
47.dependência de crack. Muito menos eu, apesar da convivência com dependentes
48.dessa praga há mais de 20 anos. **(restrição à tese assumida)**

49.A internação compulsória acabará com o problema? É evidente que não.
50.Especialmente se vier sem a criação de serviços ambulatoriais que ofereçam

51.suporte psicológico e social para reintegrar o ex-usuário.Se esperarmos avaliar
 52.a eficácia das internações pelo número dos que ficaram livres da droga para
 53.sempre, ficaremos frustrados: é preciso entender que as recaídas fazem parte
 54.intrínseca da enfermidade.(**contra-argumentos sobre possível restrição à tese**)

55.Em cancerologia vivemos situações semelhantes. Em certos casos de
 56.câncer avançado, procuramos induzir remissões, às vezes com tratamentos
 57.agressivos. Não deixamos de medicar pacientes com o argumento de que
 58.sofrerão recidivas.

59.Está mais do que na hora de pararmos com discussões estéreis e
 60.paralisantes sobre a abordagem ideal, para um problema tão urgente e dramático
 61.como a epidemia de crack.

62.Se a decisão de internar pessoas com a sobrevivência ameaçada pelo consumo
 63.da droga amadureceu a ponto de ser implantada, vamos nessa direção. É pouco,
 64.mas é um primeiro passo. (**justificativas**)

Drauzio Varela (<http://drauziovarella.com.br/dependencia-quimica/internacao-compulsoria-2/>)

O texto versa sobre a internação compulsória de usuários de crack sobre a qual o autor se posiciona favoravelmente. Evidencia-se o ponto de vista de que o usuário não se encontra capaz de decidir sobre sua própria condição física, psicológica e, uma vez abandonado nas ruas, deve ser tutelado pelo estado (mesmo que compulsoriamente).

Como se constata, o autor apresenta logo no início seu posicionamento seguido de uma situação dialógica com um interlocutor para quem sugere uma situação hipotética e ilustrativa. Considerando que há pontos de vista dissonantes, o autor trabalha com várias estratégias como a de antecipar e trabalhar com possibilidades refutatórias (Ex.: **“A você, que considera essa solução higienista e antidemocrática, comparável a dos manicômios medievais, pergunto...”**).

A organização do texto, portanto, apresenta tese a favor da internação compulsória e dialoga com outra posição, neste caso, contrária à tese central do texto.

Aspecto interessante é a relativização da tese: mesmo respaldando-a com uma rede de argumentos, o autor sujeita sua tese a possíveis discordâncias (como

de 6 a 10; 46 a 51), dessa forma, descondicionando seu posicionamento como verdade absoluta, como algo inquestionável ou enrijecido por uma única forma de ver a questão, ao contrário, ele coloca o ponto de vista assumido frente a outras possibilidades interpretativas e assim adianta-se a possíveis restrições e contra-argumentos, reduzindo (ou evitando) as chances de ser desafiado.

Consideramos que a argumentação se divide em dois espaços (ou duas realidades) principais que, aqui, serão apresentados como o espaço do isolamento (na forma de uma clausura, seja pela internação ou pela prisão) e o espaço da liberdade (o livre arbítrio, liberação de espaços públicos).

Quanto ao último espaço recaem argumentos pela experiência de presidiárias, e de implantação de espaços públicos livres para o uso de drogas (linhas 41 a 45), ao primeiro espaço, convergem argumentos de natureza explicativa, ilustrativa (sobre a necessidade de restringir o acesso à droga, como nas linhas 26 a 42), que, é preciso dizer, são fundamentados a partir da autoridade e experiência do argumentador.

Sobre essas duas realidades, então, (que também vão ser tratados pela ideia de dois métodos distintos de tratamento) pressupõem-se argumentos de uma tese anterior quando se apresentam argumentos que justificam a tese assumida pelo autor. Mas é preciso investir nas razões sobre as quais estará a força do convencimento. Portanto, antes de tudo, é necessário entender a natureza da doença, a partir de como age a droga e seus efeitos (linhas 11 a 21) porque desta explicação, essencial para todos os engendramentos propostos, é que se justifica o processo praticamente inevitável das recaídas (linhas 19 a 21; 55 a 58).

Dado o conhecimento da ação química da droga é possível prevenir restrição a sua tese. O médico levanta, então, algumas possibilidades de restrição como a de que a internação compulsiva não cura a dependência (linhas 22 a 25); sobre deixar que o livre arbítrio prevaleça (43 a 45); sobre as recaídas, nesse caso, subentendendo uma restrição com base na ideia de que não adianta internação, já que o dependente pode voltar ao vício (argumenta o autor com base na explicação em 14 a 21).

Para construir uma rede de razões que sustentem sua tese, o autor do texto entra com a contextualização a respeito da grandeza e seriedade do problema. Assim, mostra o autor que é permitido assumir a internação compulsória como possibilidade de reabilitação do condenado ao vício pela chance de afastamento da

droga, do ambiente e de pessoas relacionadas a ela e não compreendê-la como única escolha acertada de salvação (restrição em 22 a 25 e 49 a 54).

No caso desse texto, alguns aspectos merecem destaque. Um deles, sem dúvida, diz respeito ao fato de que ele se estrutura através de várias sequências argumentativas. Evidencia-se, também, um plano dialógico em sobreposição ao justificativo. Ou seja, ao se posicionar em defesa de sua tese, o autor não se limita a defendê-la, apenas, mas em discutir suas ideias, seus pontos de vista, relativizando-os com outros pontos de vista. A maior vantagem desse processo é garantir que sua tese não se configure como verdade absoluta, mas uma verdade passível de ser aceita frente aos argumentos elencados (e bem engendrados) para este fim.

Como se vê, o texto, como um todo, é organizado tendo em vista o debate e a preocupação em manter o raciocínio argumentativo via relações textuais e discursivas sem truncamentos. Assim, garante-se que o leitor possa ser participante do percurso por ele estabelecido numa dinâmica textual em que estão bem atrelados argumentos e contra-argumentos em razão de uma tese.

Procuramos salientar aqui que a qualidade de uma estrutura argumentativa está intimamente relacionada ao propósito comunicativo (neste caso, o da argumentação), por conseguinte, o fato de que quanto mais próximo se consolidar o propósito de mudar a opinião de alguém, mudar suas crenças, elaborar um caminho que convença o interlocutor de uma verdade, além de diminuir a força dos pontos de vista e argumentos contrários, mais eficiente será uma argumentação. Em grande parte, essa bem sucedida forma de argumentar é decorrente não só de uma maior articulação argumentativa, como também de uma forma proficiente de argumentar.

A partir da identificação dos constituintes da estrutura argumentativa, observamos que o esquema apresentava-se de forma variada, especialmente no que se referia ao processo justificatório.

4.3 ANÁLISE ESTRUTURAL: A ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVA NOS TEXTOS ANALISADOS (COM BASE NOS PONTOS DE VISTA MAIS RECORRENTES)

Para atender ao propósito argumentativo, o aluno produtor pauta-se numa visão dos fatos sobre os quais o texto é estruturalmente organizado. Não se pode

negar que seu posicionamento e respectivos argumentos, restrições, contra-argumentos, além de refletir sobre uma tese anterior estão relacionados à abordagem do tema através de uma estrutura argumentativa.

Evidentemente, uma visão de mundo subjaz à estruturação. Como tratar o tema? Como abordá-lo? O que falar sobre ele e, principalmente, como provar uma opinião a respeito? Como fazer o leitor entender e se convencer de que se é a favor ou contra a proposta de cotas? Sobre tais questões decorrem os arranjos argumentativos numa estruturação que atende, ou espera-se que atenda, questões como as apresentadas anteriormente.

Propomos evidenciar como a estruturação argumentativa pode ser diferenciada na clareza sobre o ponto de vista defendido, na maior ou menor efetividade na expressão e na relação estabelecida entre argumentos, contra-argumentos e associação entre planos justificatório e dialógico.

Como já mencionado, o que se segue é uma apresentação dessa estruturação de textos, contextualizada pelos pontos de vista mais acessados pelos alunos. São análises aplicadas em cada um dos textos em análise que tem como objetivo identificar os elementos da estrutura argumentativa.

4.3.1 “Jovens com um futuro melhor”: organização argumentativa em torno de um ponto de vista sobre a condição financeira do estudante de ensino público

Nesse enfoque, o aluno da escola pública representa uma classe desfavorecida financeiramente. As cotas representariam uma chance para os alunos de baixa renda ter acesso à universidade.

Esse ponto de vista está muito associado à questão da valorização dos cursinhos preparatórios como meio capaz de preparar o aluno para passar no vestibular, recaindo na seguinte relação de razoabilidade: *para passar no vestibular é preciso estudar num cursinho, que é caro e, portanto, não está acessível ao aluno de escola pública.*

A inferência, nesses casos, nem tangencia a qualidade do ensino público ou privado, pautando-se muito mais sobre a classe social do aluno dessas duas redes de ensino, ou seja, o aluno da escola pública não tem as condições financeiras que

o aluno da escola privada tem de se preparar para o vestibular através de cursinhos preparatórios. Nesse sentido, entram duas perspectivas: as concepções de uma situação financeira rebaixada do aluno de escola pública e a ideia de que não fazendo um cursinho preparatório não haverá chances na concorrência por uma vaga.

O posicionamento baseado nesse ponto de vista é ser a favor das cotas, com justificativas delineadas em torno da concepção de que, assim, estariam niveladas as chances de concorrência entre o aluno da escola pública e o aluno do ensino privado. Segue o texto para análise

Exemplo 1

FOLHA DE REDAÇÃO

1	Uma boa oportunidade
2	Cotas é uma maneira boa, que governo facilita os estudan-
3	tes a ingressar em uma universidade pública, por meio de
4	reserva de metade das vagas de qualquer curso. Ajudando
5	e incentivando os alunos de escola pública, negros e índios
6	dando essa oportunidade a mais de ingressar na faculdade.
7	Minha opinião sobre as cotas, que é um projeto do
8	governo, muito bom, que realmente ajuda os estudantes
9	porque, muitas vezes, o aluno de escola pública não
10	tem condição de pagar um cursinho, aulas particulares
11	e por isso tem menos chance do que um aluno de escola
12	particular que já tem mais preparo desde o início.
13	
14	As cotas pode ser melhoradas, tendo mais vagas e
15	incentivos, mais divulgação sobre cotas, porque tem
16	muitos estudantes que ainda não sabem o que
17	é realmente cotas.
18	
19	
20	

Uma boa oportunidade

1. Cotas é uma maneira boa que o governo facilita os estudantes a ingressar
 2. em uma universidade pública, por meio de reserva de metade das vagas de
 3. qualquer curso. Ajudando e incentivando os alunos de escola pública, negros e
 4. índios dando essa oportunidade a mais de ingressar na faculdade. (**fato**)

5. Minha opinião sobre as cotas, que é um projeto do governo muito bom,
 6. que realmente ajuda os estudantes (**tese**) porque, muitas vezes, o aluno de escola
 7. pública não tem condição de pagar um cursinho, aulas particulares e por isso tem
 8. menos chance do que um aluno de escola particular que já tem mais preparo
 9. desde o início. (**justificativas**)

10. As cotas pode ser melhoradas, tendo mais vagas e incentivos, mais
 11. divulgação sobre cotas, porquê tem muitos estudantes que ainda não sabem
 12. que é realmente cotas. (**justificativa**)

No caso do exemplo, o aluno parte do fato de que as cotas facilitam ao estudante o ingresso em uma universidade pública, passando a defendê-las como um projeto do governo muito bom e que realmente ajuda os estudantes. Os argumentos, apresentados na sequência, se baseiam na ideia do benefício (que as cotas propiciam) pela razão de que muitas vezes o aluno de escola pública não tem condições (financeiras) de pagar um cursinho, aulas particulares, diminuindo suas chances frente ao aluno da escola particular, segundo ele, mais preparado.

Trazendo essas considerações para uma esquematização, temos configurações como as do tipo:

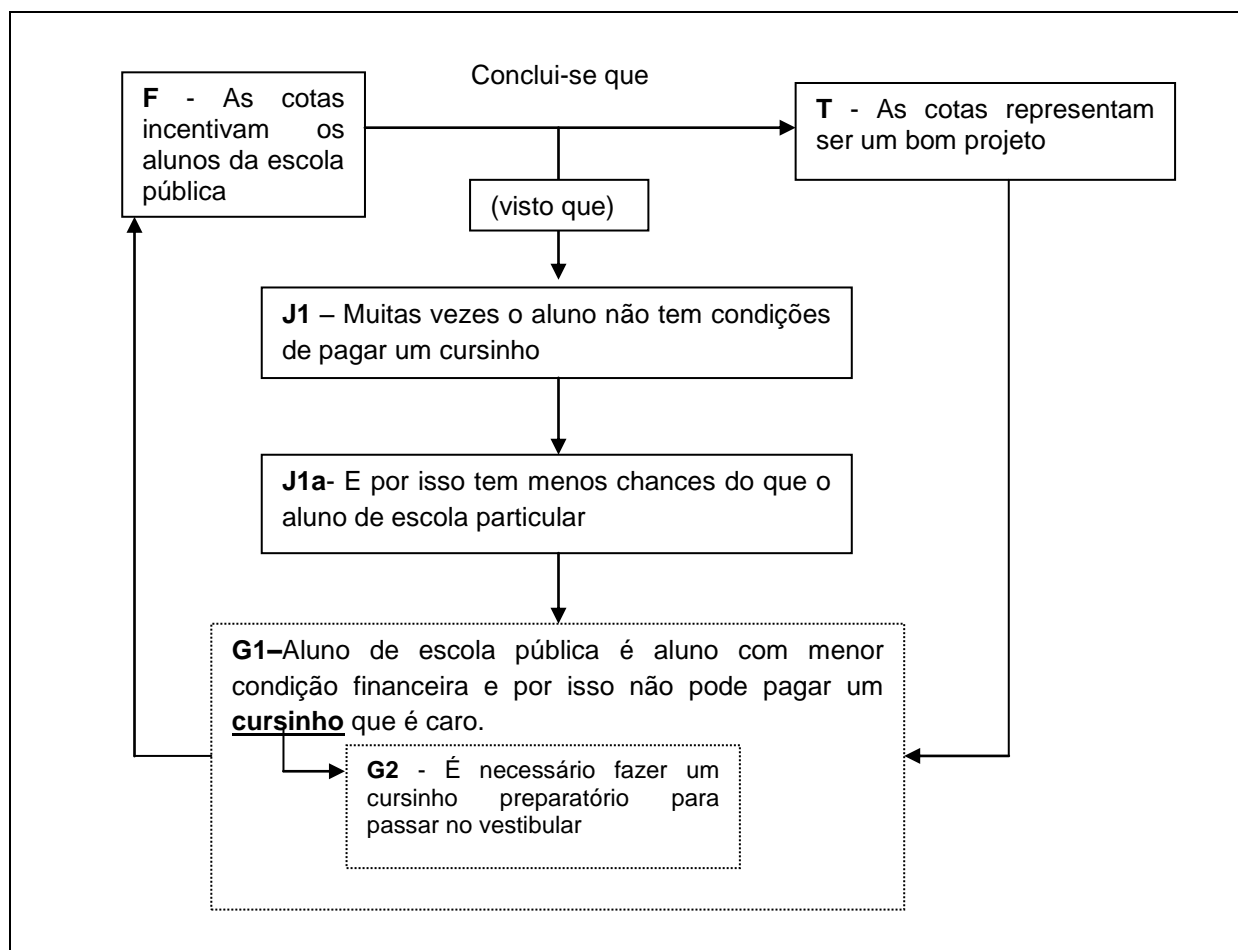


Figura 12 - Esquema estrutura argumentativa do exemplo 1

O projeto argumentativo se estrutura na apresentação de tese e justificativas sem que o nível contra-argumentativo seja contemplado de forma aparente a partir de contra-argumentos e restrições.

4.3.2 “Quem realmente quer vai à luta”: organização argumentativa em torno de um ponto de vista sobre força de vontade

O sistema de cotas não terá o apoio do aluno cujo ponto de vista se apoia no fato de que o estudante da escola pública tem as mesmas condições (capacidade intelectual e de aprendizagem) de concorrer com os estudantes de escola privada.

Ele questiona o benefício das cotas, uma vez que o determinante para se passar em uma seleção para o ensino universitário não é a concessão de vagas especiais para os alunos, mas a dedicação empreendida nos estudos.

A posição contrária às cotas se baseia no argumento de que, com elas, os alunos da escola pública irão se acomodar, pois se consideram beneficiados por um sistema que lhes facilitará o ingresso à universidade e neste caso não é preciso se esforçar. Na visão do aluno (às vezes equivocada quanto à sistemática de cotas), as cotas facilitam o ingresso do estudante pouco dedicado e isso pode refletir no tipo de profissional que o Brasil terá no futuro.

Um exemplo de estruturação argumentativa para este tipo de raciocínio pode ser visualizada no texto a seguir

Exemplo 2

O sistema de cotas para alunos de escola pública foi aprovado, mas talvez de forma errada, pois está certo que há diferença entre o ensino público e o ensino particular, mas aprovar uma cota dessas não é o mesmo que dizer que os alunos de escola pública são incapazes, ou melhor, inferiores que os de escola particular? Quem realmente quer ir à luta, não existe barreiras para aqueles que querem mais do que apenas um salário mínimo e todos do governo. Quem quer fazer de seus sonhos realidade não inventa desculpas e quem existe no primeiro obstáculo. Ao invés de aprovar cotas, devia-se investir na educação e assim não seria necessário discriminar os alunos de escola pública.

1.O sistema de cotas para alunos de escola públicas foi aprovada (**fato 1**),
 2.mas talvez de forma errada (**tese 1**), pois está certo que há diferença entre o
 3.ensino público e o ensino particular (**fato 2**), mas aprovar uma cota dessas não é o
 4.mesmo que dizer que os alunos de escola pública são incapazes, ou melhor,
 5.inferiores que os de escola particular? (**justificativa**) Quem realmente quer vai a
 6.luta, não existe barreiras para aqueles que querem mais do que apenas um salário
 7.mínimo e bolsas do governo. Quem quer fazer de seus sonhos realidade não
 8.inventa desculpas e nem desiste no primeiro obstáculo. (**justificativa**)

9.Ao invés de aprovar cotas, devia-se investir na educação (**restrição**) e
 10.assim não seria necessário discriminar os alunos de escola pública. (**justificativa para a restrição**)

Boa parte da construção argumentativa do texto deriva da colocação de que a aprovação das cotas (fato) talvez (qualificador) tenha ocorrido de “forma errada”.

Percebe-se que o processo argumentativo que segue está altamente comprometido com a justificação da ideia de errado. Pelo o que texto oferece em sua superficialidade linguística, não se pode checar com precisão o que o aluno compreende sobre a ideia de “forma errada”. Supostamente falando, pode-se conceber a possibilidade de se tratar da implantação, ou da concepção política vinculada às cotas que está errada.

Então, apresentado o fato, o adversativo *mas* orienta para uma posição contrária à implantação das cotas através de uma contraposição, uma restrição e isso será justificado, na sequência (linhas 2 a 5) em dois movimentos; primeiro de admitir a diferença entre o ensino público e o ensino privado (**pois está certo que há diferença entre o ensino público e o ensino particular**); segundo, mesmo havendo diferenças entre os dois sistemas de ensino, as cotas seriam um erro e, para o aluno, a implantação das cotas representa (é o mesmo que) **dizer que os alunos de escola pública são incapazes, ou melhor, inferiores que os de escola particular**. Por essas duas justificativas é que o aluno dá suporte à restrição apresentada a partir do adversativo *mas* na linha 2.

O que se apresenta a seguir (**Quem realmente quer vai a luta, não existe barreiras para aqueles que querem mais do que apenas um salário mínimo e bolsas do governo. Quem quer fazer de seus sonhos realidade não inventa**

desculpas e nem desiste no primeiro obstáculo.) parece sem vínculo com a restrição ora apresentada e justificada. Sem aparente conexão com o que já se havia defendido, o argumento entra no texto supostamente dirigido àqueles que esperam ser beneficiados pelas cotas para alcançarem seus sonhos (tese anterior não explícita). Num exercício de inferência, pode-se considerar a seguinte hipótese de raciocínio: as cotas também podem ser consideradas um erro por estimularem àqueles que, ao invés de irem à luta, esperam um salário mínimo e bolsas do governo.

A organização textual/argumentativa não favorece muito a leitura e a compreensão do que o aluno pretende expor com os enunciados que vão das linhas 6 a 9. Em síntese, à medida que se evidencia o ponto de vista, passa-se a observar em que medida os argumentos convergem para a justificação do mesmo. No caso em análise, os enunciados de 6 a 9 se encontram sem sustentação coesiva e de coerência com o que se propõe antes e após sua enunciação, a não ser, é claro por um exercício de interpretação do leitor, que pode incorrer no risco de não estabelecer os vínculos ora pretendidos (mas não garantidos textualmente) pelo aluno escritor.

Já o que se apresenta na sequência entre as linhas 10 e 11 volta a se conectar com o fato, ou seja, **O sistema de cotas para alunos de escola públicas foi aprovada>Ao invés de aprovar cotas, devia-se investir na educação(restrição)>assim não seria necessário discriminar os alunos de escola pública** (justificativa para a restrição) .

O esquema argumentativo representativo do texto acima pode assim ser configurado:

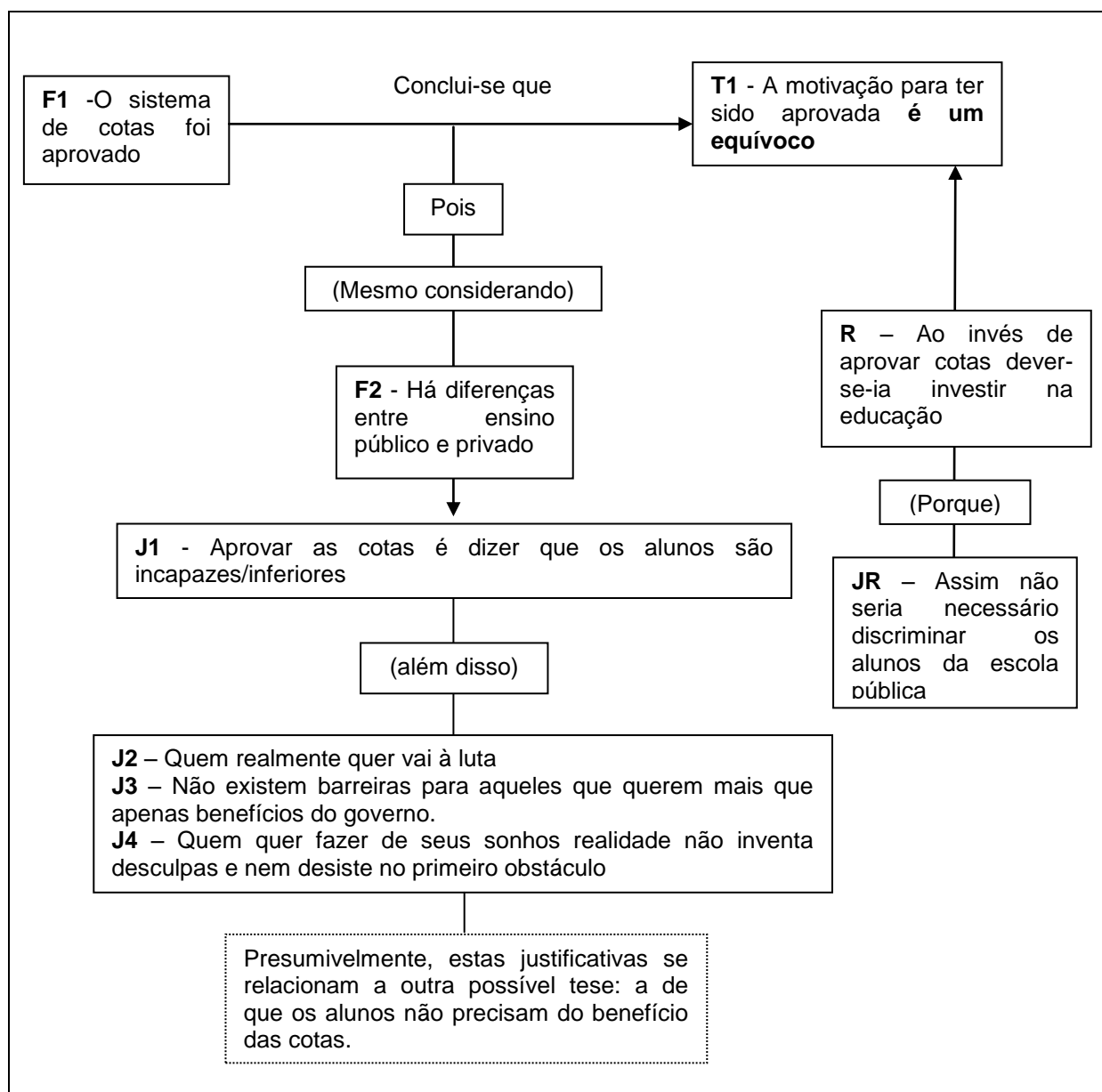


Figura 13 - Estrutura argumentativa do exemplo 2

Em questão de estruturação argumentativa, podemos considerar que o aluno, a partir de um fato, organiza o discurso argumentativo em defesa da opinião de que o sistema, ou a política de cotas é um erro. Por outro lado, as cotas podem ser bem vistas, tendo em vista o fato de que elas beneficiam os alunos esforçados, mas que pelo sistema político educacional não podem “competir” com os alunos da rede particular de ensino. Vejamos o texto a seguir:

Exemplo 3

Cota Para o Ensino Médio

No dia 15 de Outubro deste ano, a Presidente Dilma Rousseff aprovou o sistema de cotas para alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Então foi determinado que as Universidades e Institutos Federais tem que destinar seu 50% de vagas para esses alunos.

Isso é bom pra nós que estudamos em escola pública, pois nós estaremos competindo com os alunos que estudam em escolas particulares.

Com isso, podemos ver que os alunos inteligentes e esforçados não estão só nas escolas particulares, eles estão também em escolas públicas.

Esta cota é um benefício para todos os alunos negros, brancos, da favela ou da cidade.

Nós somos todos humanos independente do jeito de ser, somos todos iguais e devemos ter o mesmo direito.

Cota Para o Ensino Médio

- 1.No dia 15 de Outubro deste ano, a Presidente Dilma Rousseff aprovou o
- 2.sistema de cotas para alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas.
- 3.Então foi determinado que as Universidades e Instituto Federais tem que destinar
- 4.seu 50% de vagas para esses alunos. (**fato**)
- 5.Issó é bom pra nós que estudamos em escola pública (**tese**), pois nós
- 6.estaremos competindo com os alunos que estudam em escolas Particulares.
- 7.Com isso, podemos ver que os alunos inteligentes e esforçados não estão
- 8.só nas escolas particulares, eles estão também em escolas públicas.
- 9.Está cota é um benefício para todos os alunos negros, brancos, da favela
- 10.ou da cidade.
- 11.Nós somos todos humanos independente do jeito de ser, somos todos
12. iguais e devemos ter o mesmo direito. (**justificativas**)

Pelo o que se pode observar no texto acima, o aluno parte do fato de que o sistema de cotas foi aprovado pela Presidente Dilma Rousseff e aponta como opinião a ser defendida (linha 5) o fato de o sistema de cotas ser bom para os

alunos que estudam em escola pública. Convergem a essa tese as justificativas apresentadas nas linhas 5 a 12. Tais justificativas podem estar apoiadas em garantias cuja ideia é de que se há maior qualidade no ensino particular, os alunos desse sistema têm maiores chances de passar no vestibular. Competir, neste caso, pode estar associado à concepção de que, com as cotas, a defasagem no ensino público é compensada pelas vagas destinadas aos alunos que tenham cursado o Ensino Médio em escola pública.

Visto esquematicamente, a estrutura assim se configura:

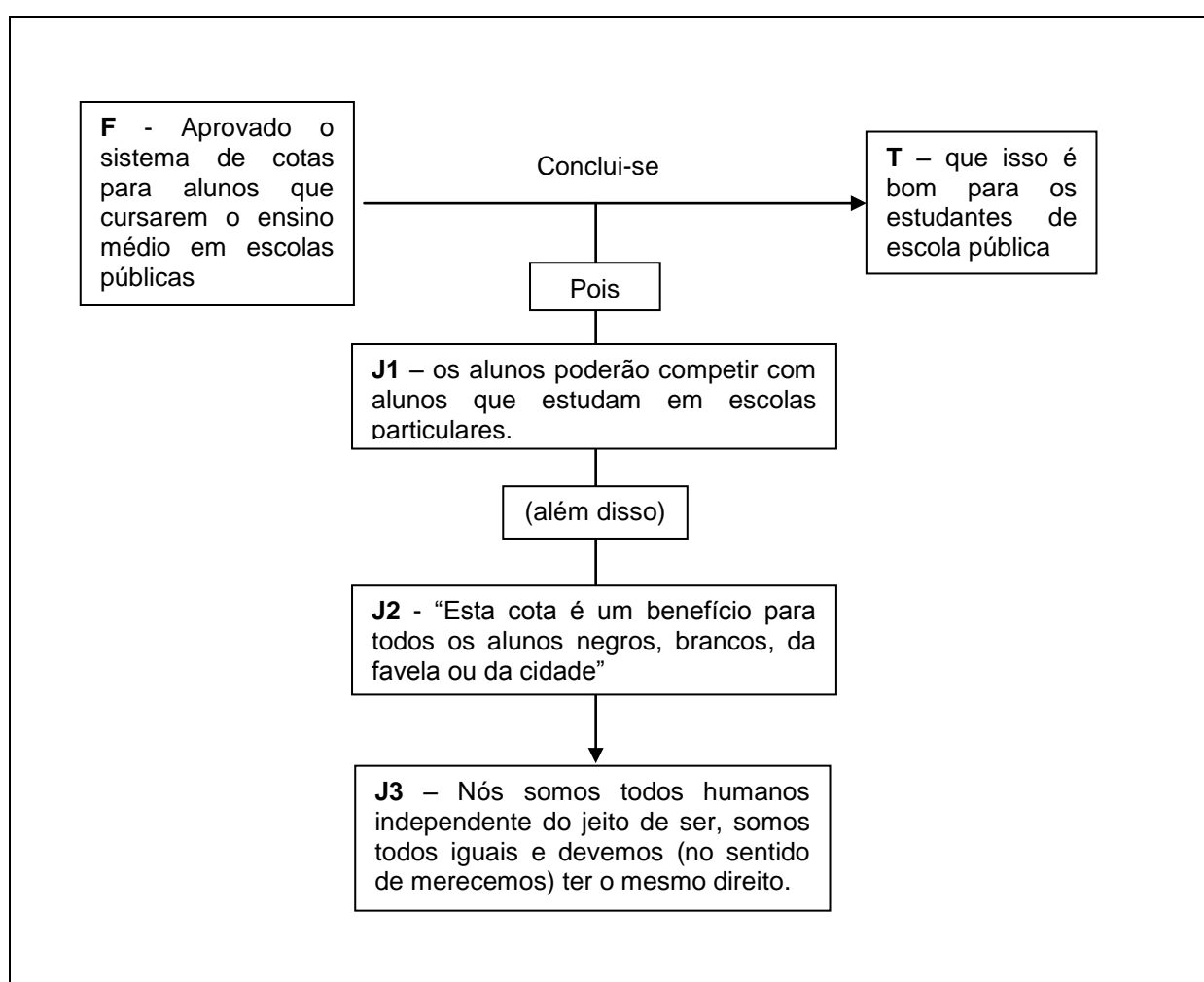


Figura 14 – Estrutura argumentativa do exemplo 3

Estruturalmente, o texto se apoia numa organização simplificada de sequência argumentativa: fato>tese>justificativas. O plano dialógico, como se observa, não é contemplado.

4.3.3 Racismo e preconceito: organização argumentativa em torno de um ponto de vista sobre as exceções causadas pelo sistema de cotas

Nesse caso, o sistema de cotas é considerado uma forma de reforçar as diferenças e ir contra o direito de a pessoa ser tratada com igualdade.

Interessante observar que as redações que se pautam nesse de ponto de vista apresentam a temática cercada de mais ênfase e destaque, e assim se aproximam do que explica Adam (2008, p.130) a respeito dos valores expressivos do enunciado “cujo conteúdo proposicional pressupõe-se que seja verdadeiro, exprimem mais o estado mental do enunciador do que um estado de coisas.”

Em alguns casos, toma-se como referência a Constituição Federal especialmente pelo disposto sobre igualdade de direitos contrapondo-a a justificativa de que a criação das cotas tem como objetivo saldar uma dívida histórica com categorias sociais desprestigiadas e relegadas ao desfavorecimento social, muitas vezes causado pelo próprio Estado, em vários setores (econômicos, sociais etc.).

A discussão sai do âmbito escolar para outras situações acolhidas pelo sistema de cotas, como cotas para negros, cotas para índios, cotas para deficientes. Em alguns casos, o posicionamento é contra as cotas destinadas a estudantes do Ensino Médio, mas a favor de cotas para outras categorias, como a dos negros, por exemplo.

Por outro lado, há situações contrárias em que o aluno defende as cotas para certas categorias, mas rejeita que haja cotas para negros, uma vez que esses (pelo ponto de vista da não discriminação) lutam pela igualdade racial, concepção que as cotas não favoreceriam.

Enfim, o aspecto proeminente dessa perspectiva é a de que o sistema de cotas infringe o estatuto de igualdade (no caso de cotas para estudantes da escola pública) porque separa o estudante de escola pública da classe de estudantes de ensino privado. Subjaz a essa separação a concepção de que aluno de escola pública tem menos capacidade intelectual que alunos de escola privada. Acompanhemos como essa perspectiva se apresenta em um texto:

Exemplo 4

FOLHA DE REDAÇÃO

1	Cotas.
2	.Será que o Sistema Cotista Brasileiro continuará a desfavorecer
3	milhões de estudantes?
4	.O Sistema Cotista Brasileiro ainda desfavorece milhões de estu-
5	dantes brasileiros por causa das exceções de vagas destinadas
6	aos negros, pardos e indígenas.
7	.As cotas deveriam existir apenas para pessoas com
8	renda familiar menor de 1,5 salário mínimo por pessoa. A
9	mesma oportunidade que um branco tem de estudar, os
10	negros, pardos e indígenas também tem, então porque essa
11	exceção para eles? Isso não é nada mais do que
12	RACISMO, PRECONCEITO !!
13	.O país quer mais profissionais de qualidade?
14	Então que invista nos alunos que realmente têm
15	qualidade!
16	

Cotas

1.Será que o Sistema Cotista Brasileiro continuará a desfavorecer milhões
2.de estudantes?

3.O Sistema Cotista Brasileiro ainda desfavorece milhões de estudantes
4.brasileiros (**fato**) por causa das exceções de vagas destinadas aos negros, pardos
5.e indígenas. (**justificativa**)

6.As cotas deveriam existir apenas para pessoas com renda familiar menor a
7.1,5 salário mínimo por pessoa (**restrição**). A mesma oportunidade que um branco
8.tem de estudar, os negros, pardos e indígenas também tem (**justificativa**), então
9.porque essa exceção para eles? Isso não é nada mais do que RACISMO,
10.PRECONCEITO !! (**tese**)

11.O país quer mais profissionais de qualidade? Então que invista nos
12.alunos que realmente tem qualidade! (**justificativa**)

A problemática levantada pelo aluno é de que o sistema de cotas é uma
desvantagem para milhões de estudantes brasileiros, a partir do que se infere que

estudantes “comuns” são prejudicados por haver reservas especiais para outras classes de estudantes.

Segundo ele, as categorias contempladas pelo sistema configuram exceções e seu principal questionamento é se há justificativa para dizer que negros, pardos e indígenas são diferentes dos brancos a ponto de se justificar um sistema de cotas (as quais, como se colocou em seu posicionamento, configura uma desvantagem para milhões de estudantes que concorrem com aqueles que se enquadrariam na reserva para cotistas).

Além de haver cotas para certas categorias e tais cotas prejudicarem “milhões de estudantes brasileiros”, há um tratamento negativamente diferenciado para elas (as categorias) a ponto de o aluno considerar as cotas uma sistemática preconceituosa e racista.

Embora não contemple diretamente a situação de cotas reservadas para alunos que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública, podemos inferir que estes também estariam incluídos na crítica levantada pelo aluno. A tese é relativizada com a restrição de que o sistema de cotas deveria existir apenas para aqueles com renda familiar menor de 1,5 salários mínimo.

A conclusão, como um procedimento bastante frequente nos textos analisados, apresenta uma última ideia muitas vezes sem uma ligação clara, ou às vezes sem uma ligação com o desenvolvimento argumentativo apresentado anteriormente. Uma hipótese possível é de que, encerra-se o texto, mas não o raciocínio argumentativo que se manteve nele. Nesses casos, o vínculo, claro, se dá por uma associação pragmática, de inferência com o que se “discutiu” anteriormente.

Observemos, por exemplo, os enunciados do texto acima correspondentes às linhas 11 e 12: **O país quer mais profissionais de qualidade? Então que invista nos alunos que realmente tem qualidade** os quais se *somam* ao texto sem estabelecer com clareza a ligação mantida com a tese e os argumentos anteriormente associados. Caracterizada mais como uma frase de efeito, é preciso considerar a necessidade de tornar a relação mais explícita e articulada.

Segue uma representação esquemática da organização argumentativa:

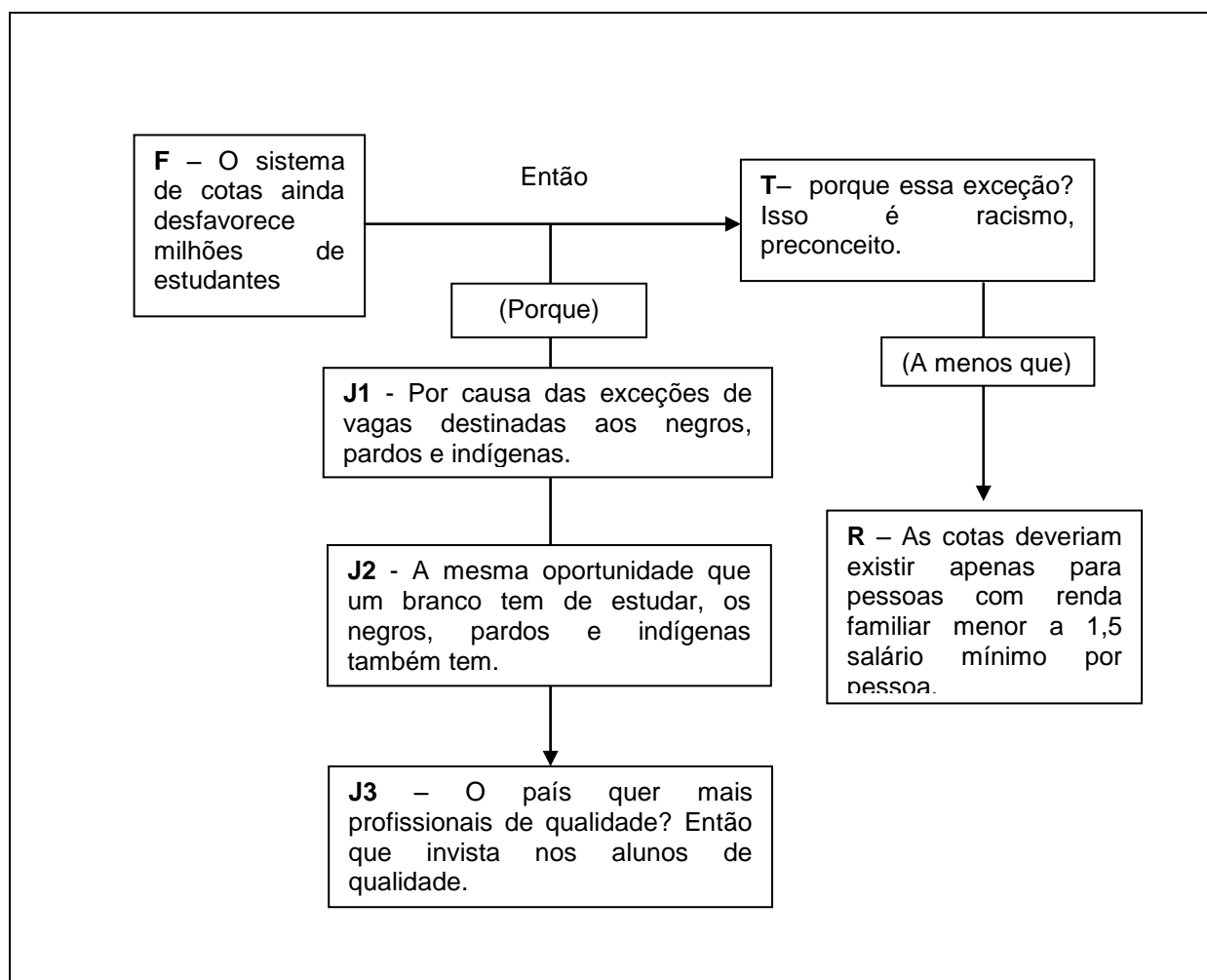


Figura 15 - Estrutura argumentativa do exemplo 4

Em suma, as cotas não se justificam (tese) por razões que se apresentam nas linhas de 6 a 12 numa organização argumentativa construída a partir de fato, tese, justificativas e restrição.

4.3.4 “Não é porque você estuda em escola particular que você pode ser mais esperto”: organização argumentativa em torno de um ponto de vista sobre a relação entre escola pública e escola particular.

A relação escola particular e escola pública é abordada nos textos com bastante frequência. Sempre que apresentados os aspectos concernentes à realidade da escola pública perspectiva-se a realidade da escola particular. Tratar de um sistema educacional, frequentemente, pelo menos no que se apresentou na análise, implica abordar, na forma de contraste o outro sistema educacional.

Nesse sentido, o aluno reporta-se a um ponto de vista sobre o ensino privado cuja ideia está associada a ensino mais eficiente, com mais recursos (materiais, físicos, pedagógicos). Já a escola pública carece de recursos, não tem investimento do governo e por isso contrasta negativamente frente às vantagens de uma escola particular.

Essas duas caracterizações (de escola pública e de escola particular), por vezes, motivam duas tomadas de posição:

A favor das cotas porque: i) os alunos do ensino público, por conta de um ensino e estrutura (física, econômica, metodológica) precários não são tão bem preparadas como são os alunos da escola particular; ii) o governo não investe na escola pública. Para o aluno, a falta de investimento é representada pelo mau pagamento dos professores, pela precária manutenção e incremento do espaço físico e material. Nesta perspectiva, o sistema de cotas se justifica e, segundo o que apontam os alunos, trata-se de ação justa e, por isso, posicionam-se a favor da implantação de tal sistema.

O texto apresentado a seguir é uma ilustração de como tal (tais) perspectiva(s) é (são) estruturalmente organizada(s) no texto argumentativo.

Exemplo 5

FOLHA DE REDAÇÃO

1	Cotas : um método temporário
2	As cotas exercem uma função importante na sociedade, pois
3	ajudam muitas pessoas a entrarem na faculdade, não importando
4	sua raça ou situação financeira.
5	Pode-se dizer que as cotas são uma forma de discriminação,
6	pois todos temos a mesma capacidade, mas com a desigualdade
7	existente hoje em dia, se torna necessário seu uso. Algum dia,
8	quando nossa sociedade evoluir, poderemos não ter mais cotas e ser
9	um país igualitário. Por mais que o ensino público evoluiu
10	muito, ainda carece de mudanças, principalmente estrutu-
11	rais, em muitos lugares, jovens tentam aprender em lugares
12	inadequados e se torna muito difícil o aprendizado.
13	Devemos aumentar e muito a qualidade de nossas escolas
14	públicas, para nossos jovens terem lugares apropriados para se
15	ter um ensino de qualidade, pois nossos educadores são muito
16	qualificados e quem sabe em um futuro próximo poderemos
17	acabar com as cotas, pois todos temos a mesma capacidade.
18	

Cotas: um método temporário

1. As cotas exercem uma função importante na sociedade (**tese**), pois
 2. ajudam muitas pessoas a entrarem na faculdade, não importando sua raça ou
 3. situação financeira (**justificativa**).

4. Pode-se dizer que as cotas são uma forma de discriminação (**tese**
 5. **anterior**), pois todos temos a mesma capacidade (**justificativa relacionada à**
 6. **tese anterior**), mas com a desigualdade existente hoje em dia (**fato**), se torna
 7. necessário seu uso (**tese**). Algum dia, quando nossa sociedade evoluir,
 8. poderemos não ter mais cotas e ser um país igualitário. Por mais que o ensino
 9. público evoluiu muito, ainda carece de mudanças, principalmente estruturais, em
 10. muitos lugares, jovens tentam aprender em lugares inadequados e se
 11. torna muito difícil o aprendizado. (**justificativas**)

12. Devemos aumentar e muito a qualidade de nossas escolas públicas para
 13. nossos jovens terem lugares apropriados para se ter ensino de qualidade

14.(**tese**), pois nossos educadores são muito qualificados (**justificativa**) e
 15.quem sabe em um futuro próximo poderemos acabar com as cotas
 16.(**justificativa**), pois todos temos a mesma capacidade (**conclusão**).

Neste texto, o posicionamento do aluno é ser a favor das cotas. A tese central é de que, dada a estrutura precária em que se encontra a escola pública (fato), a implantação das cotas se faz necessária (tese).

A articulação argumentativa prevê outra tese, uma tese anterior supostamente admitida: a de que as cotas são uma forma de discriminação justificada a partir do argumento de que **todos somos iguais** (relação esta possivelmente ancorada na ideia de que, se cotas promovem vantagem a apenas uma categoria de alunos então elas, ou melhor, o sistema a que fazem parte as suscita uma política de discriminação).

A tese defendida pelo aluno não contraria totalmente a tese anterior, concedendo-a certo respaldo porque também concorda que **todos temos a mesma capacidade** e isto deve ser levado em conta. Além disso, pode-se supor que em relação à tese anterior, por esta não ser totalmente refutada, ao contrário, parcialmente considerada, o aluno admite que, como o título aponta, as cotas podem ser um método temporário. Então, uma vez estabelecidas melhores condições de ensino, pode-se acabar com as cotas.

O raciocínio completo pode ser assim sintetizado: admite-se que as cotas possam ser uma forma de discriminação (tese anterior) já que todos temos a mesma capacidade (justificativa em que se pauta a tese anterior), no entanto, defende-se o ponto de vista de que, com a desigualdade (presumivelmente em relação à escola pública e suas defasagens) (fato), as cotas se fazem necessárias (tese). À justificação desta tese apresentam-se também os argumentos de que: as escolas já evoluíram muito, mas não de forma suficientemente capaz de dirimir problemas como a falta de lugares apropriados para os jovens alunos estudarem (justificativa). Sobre a relação entre tese e justificativas, considera-se que, com falta de espaços adequados (que o aluno remete à falta de qualidade no ensino), dificulta-se o aprendizado (garantia). Mesmo que nossos educadores sejam muito qualificados (restrição).

O último parágrafo, por apresentar problemas de ordem estrutural, prejudica a estruturação argumentativa. Afastando-se um pouco da tese central, o aluno passa

a defender também que é preciso aumentar a qualidade das nossas escolas públicas, relacionando este ponto de vista a uma justificação muito simplificada que é oferecer lugares apropriados.

O conectivo *pois* não garante, a não ser por esforço de interpretação por parte do leitor, a relação entre a ideia de que a necessidade de melhorar a qualidade do ensino não se estende aos educadores que **“são muito qualificados”**. Tampouco os enunciados seguintes são articulados a fim de garantir ao leitor condições de acompanhar se há coerência entre o raciocínio que se pretende exprimir com a forma como estão expressos.

Embora esta seja uma reflexão que merece ser tratada com maior abrangência, acreditamos ser interessante, pela oportunidade de discussão que o texto evocou, reconhecer que a logicidade do texto tem atrelamentos indispensáveis com a materialidade linguística e, como aponta Citelli, “parece importante, pois, considerar o dinamismo interno do texto argumentativo como lugar de encontro das formas de expressão e conteúdo” (2012, p.165), o que sem dúvida, devemos dizer, vale para qualquer modalidade de texto.

Observemos o esquema:

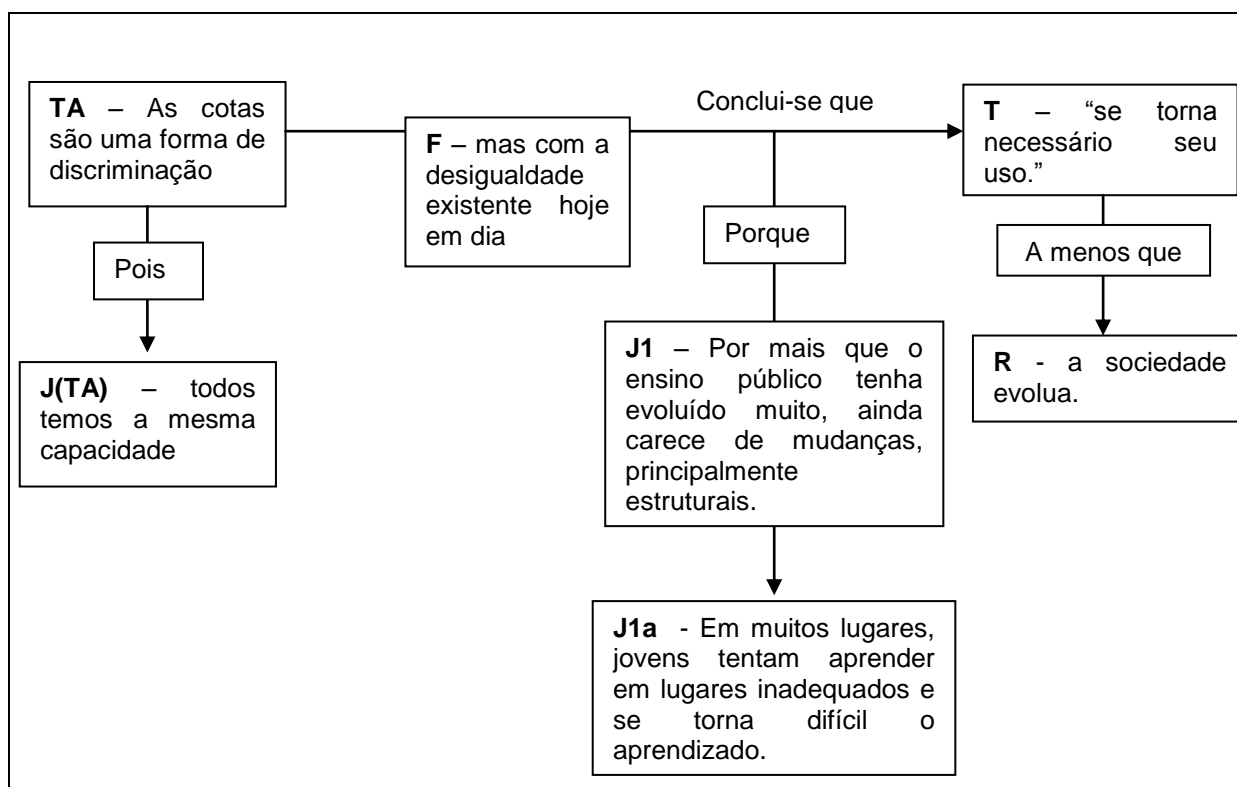


Figura 16 - Estrutura argumentativa do exemplo 5

Em termos de esquematização argumentativa, observamos a contemplação dos elementos da sequência além da estruturação mínima de argumentação. Além disso, pelo o que acompanhamos a partir da organização dos elementos da estrutura argumentativa, tanto o nível justificativo como o dialógico são contemplados.

Por outro lado, há posicionamento **contra as cotas**: i) porque não representam uma solução e sim o encobrimento, por parte do governo, de um sistema público de ensino carente e mal estruturado; ii) porque os alunos de escola pública não são diferentes intelectualmente dos alunos da escola particular, por isso não precisam desse tipo de apoio. Na sequência, outro exemplo de texto cuja organização argumentativa tem como ponto de partida o olhar do aluno para as diferenças entre o sistema público e privado de ensino, dessa vez com um posicionamento contra as cotas, por razões que se mostram organizadas no texto que segue.

Exemplo 6

Caráter define tudo.

A maioria das escolas estão com cotas, que são escolas públicas competindo com escolas públicas e negros competindo com negros.

No Brasil a maioria da população é contra, isso é como se fosse um preconceito, pois todos os seres humanos tem direitos iguais, cor ou riqueza não define nada, pois cada pessoa sabe seu grau de inteligência.

Não é porque você estuda em uma escola particular que você pode ser mais esperto que um que estuda na escola pública, não é porque você é branco que seu cérebro pode ser melhor que o de um negro, um negro pode até ser melhor que você que é branco, às vezes ele pode ser muito mais capacitado que você, isso depende da pessoa e não de sua cor ou onde ela mora, ou até mesmo o seu dinheiro.

O país é um país muito ignorante, que se recusou a desenvolver a capacidade e inteligência da sua população, fica aí colocando cotas, separando quem poderia estar junto discriminando muitos coisas.

Concluimos diante dessa realidade que ainda há preconceitos e que pelo o que vimos que isso irá permanecer por muito tempo, caso isso não seja repensado.

Caráter define tudo

1. A maioria das escolas estão com cotas, que são escolas públicas
2. competindo com escolas públicas e negros competindo com negros (**fato**).
3. No Brasil a maioria da população é contra, isso é como se fosse um
4. preconceito (**tese**), pois todos os seres humanos tem direitos iguais, cor ou riqueza
5. não define nada, pois cada pessoa sabe seu grau de inteligência.
6. Não é porque você estuda em uma escola particular que você pode ser
7. mais esperto que um que estuda na escola pública, não é porque você é branco
8. que seu cérebro pode ser melhor que o de um negro, um negro pode até ser

9.melhor que você que é branco, às vezes ele pode ser muito mais capacitado que
 10.você, isso depende da pessoa e não de sua cor ou onde ela mora, ou até mesmo
 11.o seu dinheiro. (**justificativas**)

12.O país é um país muito ignorante, que ao invés dele aproveitar a
 13.capacidade e inteligência da sua população fica aí colocando cotas, separando
 14.quem poderia estar junto descobrindo muitas coisas. (**justificativa**)

15.Concluimos diante dessa realidade que ainda há preconceitos e que o
 16.que vimos que isso irá permanecer por muito tempo, caso não seja repensado.
 (**tese**)

A tese, a princípio enunciada nas linhas 3 e 4 vem apoiada por justificativas (linhas 4 a 14) cujo princípio geral é salientar que **todos os seres humanos têm direitos iguais**. Interessante observar que a construção dessas justificativas se baseia em uma tese supostamente admitida (quem estuda em escola particular seria mais esperto do que quem estuda em escola pública) contra a qual se propõe a desqualificação (como: “Não é porque você estuda em escola particular que você pode ser mais esperto que um que estuda em escola pública”).

A tese reforçada em 15 e 16 justifica-se, inclusive como percurso argumentativo (**Concluimos diante dessa realidade**), ou seja, a conclusão se faz presente após tecer os aspectos de uma realidade que, para o aluno, justifica a tese de que ainda há preconceitos e que tal situação ainda permanecerá por muito tempo, caso (*a não ser que*) não seja repensado (restrição).

Observa-se que o comportamento estrutural da argumentação abrange tanto um nível justificativo quanto dialógico.

Em que:

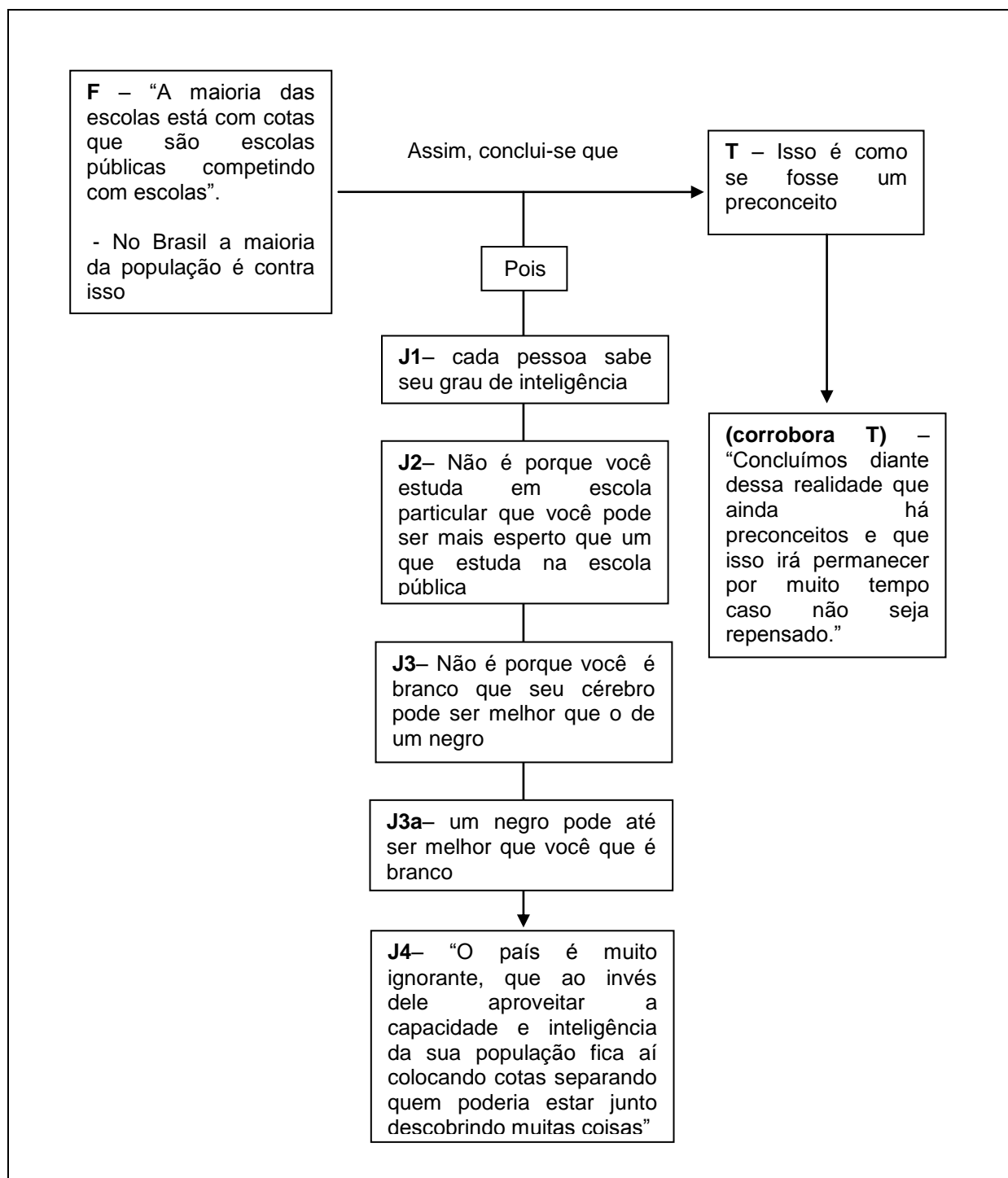


Figura 17 - Estrutura argumentativa do exemplo 6

Para o aluno, incluído como maioria da população, as cotas **são como uma espécie de preconceito**. Embora a posição possa parecer relativizada pela expressão comparativa “como se fosse”, todo o restante das colocações e o lugar que ocupam como partes do esquema argumentativo levam à percepção de que não se trata de opinião relativizada, e sim de opinião convicta de que o sistema de cotas

repercute, sim, como sistema que promove diferenças e, por conseguinte, preconceitos (tese).

4.4 ANÁLISE TEXTUAL DOS TEXTOS ESCRITOS EM 1º, 2º. E 3º. ANOS

Este é um momento da pesquisa em que analisamos particularidades reconhecíveis nos grupos de texto de cada série do Ensino Médio. Além de passarmos pela investigação em que forma identificados os elementos estruturais da argumentação, investigamos os textos tendo como foco a identificação das estruturas argumentativas elencadas num conjunto de níveis que vão de uma estrutura mais simplificada (de nível 1) a uma mais elaborada (de nível 5).

Analisar os textos de cada série quanto à forma de estruturação argumentativa permitiu que fossem configurados, a partir de cada uma delas, características e marcas mais recorrentes sobre a forma como o aluno de determinado nível organiza seu texto tendo como propósito argumentativo a argumentação.

É possível observar que a estruturação argumentativa é organizada de modo particularizado e isso evidentemente ocorre por diversas razões. Uma das hipóteses aqui apontadas é que o nível escolar reflete, também, a forma variada com que se efetiva a estruturação argumentativa.

A estrutura argumentativa, como apontamos, é passível de ser estruturada de maneiras bastante variadas, tanto pela explicitude/implicitude de seus elementos constituintes como também pela ordem como se apresentam.

Quando se fala em realização da sequência argumentativa não se pode deixar de compreender que o texto se faz analisável pela forma como a estrutura argumentativa é organizada, conduzindo, orientando o raciocínio que este aluno se propôs articular.

As análises agora têm como foco as produções de cada série do Ensino Médio a respeito das principais características na forma de estruturação do esquema argumentativo.

4.4.1 Observações sobre texto argumentativo de 1º. Ano:

Em uma observação mais geral, pôde-se observar que nos textos de 1º. Ano há com mais frequência uma forma simplificada de articulação argumentativa refletindo, por consequência, numa estruturação também mais simples (sequência em versão resumida, justificativas sem apoio, senso comum).

Em boa parte dos casos, a argumentação é estruturada a partir de uma versão resumida do protótipo argumentativo especialmente porque há poucas ocorrências de estruturação que contemplem um espaço dialógico.

Segue a apresentação do texto abaixo, para através dele se propor algumas considerações a respeito das características organizacionais que se destacam nesse nível.

Exemplo 7

Cotas para Estudantes

A Presidente Dilma Rousseff em 15 outubro deste ano aprovou o sistema de cotas para alunos que cursaram integralmente o Ensino médio em escola pública. Com isso, fica determinado que as universidades e instituições federais devem destinar 50% de suas vagas a estes alunos.

Devemos ser a favor do sistema de cotas para os estudantes, pois dá a oportunidade de alunos de escolas públicas concorrerem com menos perdas. Um exemplo são os alunos negros lotando por uma vaga no vestibular. Com as cotas eles concorrem com menos que 20 mil pessoas e sem as cotas com 50 mil pessoas.

Conclusão devemos ser a favor do sistema de cotas!

Cotas Para Estudantes

1.A Presidente Dilma Rousseff em 15 de outubro deste ano aprovou o
2.sistema de cotas para alunos que cursavam integralmente o Ensino Médio em
3.escola pública. Com isso, fica determinado que as universidades e institutos
4.federais devem destinar 50% de suas vagas a esses alunos (**fato**).

5.Devemos ser a favor do sistema de cotas para os estudantes (**tese**), pois da
6.oportunidade de alunos de escolas públicas concorrerem com menos pessoas. Um
7.exemplo são os alunos negros concorrendo por uma vaga no vestibular. Com as
8.cotas eles concorrem com vamos supor 20 mil pessoas e sem as cotas com 50 mil
9.pessoas.(**justificativas**)

10.Conclusão devemos ser a favor do sistema de cotas! (**corroborar a tese em 5**)

Como se apresenta no texto acima (entre as linhas 1 a 4), uma forma de organização textual representativa dos textos de 1º. Ano é de apresentar um enunciado de valor descritivo como estratégia de introdução do tema.

Revelou-se bastante frequente nos textos deste nível um delineamento, logo no início do texto, do objeto de discussão a partir das informações presentes nos textos de apoio que acompanhavam a proposta de produção textual.

Consideramos que o aluno tem a preocupação de estabelecer um momento contextualizador a partir do qual, propõe a estruturação argumentativa. Trata-se de estabelecer o(s) fato(s) ou o recorte de realidade a respeito do qual se concentra o tema.

O que se apresenta em seguida é a posição a ser defendida (5), praticamente de modo sobreposto, ou seja, sem elementos linguísticos textualizadores para sinalizar uma transição dos fatos à tese. Mas a sequência de justificativas vem orientada pelo conetivo *pois*, apresentando: justificativa 1: as cotas dão oportunidade de alunos de escolas públicas concorrerem com menos pessoas; justificativa 2: exemplo sobre a proporção na concorrência por uma vaga no vestibular. (linhas 5 a 9)

Aspecto que merece destaque é a inserção de justificativas que se pautam em explicações certamente com o objetivo de legitimar o raciocínio que estabelece a

relação entre tese e justificativa(s), em que a afirmação de que devemos ser a favor das cotas é justificada por uma garantia respaldada por uma suposição estatística que não se pauta na exatidão dos números, mas condiz com um dado hipoteticamente válido. Exemplos e hipóteses estão presentes no campo das justificativas em 13 textos deste nível escolar.

Em termos de estruturação argumentativa, o texto não oferece novidade, dentro do que se acompanhou através do estudo dos textos deste nível. Observa-se que a simplificação, a que se refere aqui, diz respeito a uma forma de estruturação do esquema argumentativo em sua realização mais básica (tese>justificativa) para a qual serve de ilustração o exemplo 7.

Há também, nos textos deste nível, organizações argumentativas que contemplam uma tese anterior e sobre ela parte-se para estruturação do plano argumentativo do aluno.

A construção argumentativa que é iniciada na grande maioria dos textos pela apresentação explícita da tese anterior (nove dos textos desta categoria) também correspondem a um procedimento recorrente.

No texto que segue, é possível representar uma estratégia, como se poderá observar, em que a tese anterior passa a fazer parte do esquema argumentativo, mas com uma função bem delineada, a de alavancar o projeto argumentativo apresentado pelo aluno. Somente a partir desses dois procedimentos, o de apresentar o objeto de discussão e indicar a tese anterior é que o aluno traz para o debate seu ponto de vista.

Exemplo 8



Direitos iguais

Sei aprovado este como o sistema de cotas, com isso foi determinado que 50% das vagas nas Universidades e Institutos Federais devem ser destinadas aos alunos que cursaram o Ensino médio em escola pública.

O governo acha que os alunos que estudaram em escolas públicas não são capazes de "competir" com os alunos que estudaram em escolas particulares, devido ao ensino, que é mais fraco, o governo tem um tipo de preconceito, outro exemplo desse "preconceito" são as cotas para negres, e deficientes físicos.

Mas por outro lado esse sistema ajuda os alunos, pois mesmo tendo condições eles não vão competir. Os alunos são mais incentivados a fazer vestibulares, vão estar mais seguros do que estão fazendo.

Todos somos iguais, não importa a cor, a raça, ou se tem mais ou menos dinheiro, e se tem condição ou não de pagar uma escola particular, portanto temos que ter os mesmos deveres, as mesmas leis e os mesmos direitos.

É temos um que "competir" com pessoas que estudaram em colégios particulares pois quem quer realmente alguma coisa, luta pelos seus sonhos e consegue.

Direitos iguais

1.Foi aprovado este ano o sistema de cotas, com isso foi determinado que
2.50% das vagas nas Universidades e Institutos Federais devem ser destinados aos
3.alunos que cursaram o Ensino Médio em escola pública.**(fato)**

4.O governo acha que os alunos que estudaram em escolas públicas não
5.são capazes de “competir” com os alunos que estudaram em escolas particulares
6. **(tese anterior)**, devido ao ensino, que é mais fraco, o governo tem um tipo de
7.preconceito, outro exemplo desse “preconceito” são as cotas para negros e
8.deficientes físicos.**(justificativa relacionada à tese anterior)**

9.Mas por outro lado esse sistema ajuda os alunos, **(tese)** pois mesmo tendo
10.condições eles não vão competir. Os alunos são mais incentivados a fazer
11.vestibulares, vão estar mais seguros do que estão fazendo.

12.Todos somos iguais, não importa a cor, a raça, ou se tem mais ou menos
13.dinheiro, e se tem condições ou não de pagar uma escola particular, portanto
14.temos que ter os mesmos deveres, as mesmas leis e os mesmos direitos.

15.E temos sim que “competir” com pessoas que estudam em colégios
16.particulares, pois quem quer realmente alguma coisa, luta pelos seus sonhos e
17.consegue. **(justificativas)**

Sobre o fato, o aluno quer destacar que a ação do governo segue a lógica de que as cotas devem ser implantadas uma vez que o ensino das escolas públicas é mais fraco.

Nesse recorte da realidade, a interpretação do aluno é de que as cotas correspondem à visão/atitude preconceituosa do governo e, contra esta visão, o aluno aponta sua posição: a de que (por outro lado) o sistema incentiva os alunos da escola pública (cuja garantia se baseia na ideia de que ele sente-se valorizado pela oportunidade de acesso ao Ensino Superior); a de que todos somos iguais (ou seja, se todos somos iguais o acesso à Universidade deve ser possibilitado com igualdade de chances para os estudantes de todos os sistemas de ensino).

Para finalizar, o aluno conclui que se deve “competir” com as pessoas que estudam em colégios particulares, porque quem quer realmente alguma coisa deve lutar pelos seus sonhos. Um lance de ruptura ocorre no último parágrafo em que a

ideia de igualdade parece ter sido dissolvida e substituída, agora, por uma defesa pela “competição” e pela “luta” que serão vencidas pelo aluno da escola pública (contra alunos de escolas particulares) que realmente quiser alguma coisa e por ela lutar para conseguir.

Tal finalização do raciocínio argumentativo é justaposto no texto e sem maiores explicitudes textuais e lógicas conta com a interpretação do interlocutor, para o qual o aluno oferece poucos indícios de articulação e parece considerar que para ele (o interlocutor) seja suficiente generalizações como o emprego da ideia de que **o governo tem um tipo de preconceito**, de que a relação de igualdade de direitos entre alunos do sistema público e sistema privado se dá pela oportunidade de “competição” e por frases de efeitos como as apresentadas entre 15 e 17.

Vemos que o esquema argumentativo, dessa forma, é preenchido por justificativas de naturezas generalizadas com relações atreladas à tese com base no senso comum, que é dado como uma verdade por consenso, dispensando, nesses casos um compromisso com a explicitude, com a apresentação de mais argumentos, com uma exposição mais clara a respeito da relação lógica que se pretende estabelecer, principalmente entre tese e justificativas.

É preciso que se destaque que o grupo de textos analisados do 1º. Ano não se restringe a uma organização argumentativa unicamente sob um plano justificatório (embora isso seja predominante).

O aluno, em alguns casos, traz para a discussão outro(s) ponto(s) de vista e com ele dialoga (aceitando-a ou não). Um caso que merece destaque é a demonstração do aluno em se posicionar frente a uma tese sobre a qual ele irá contra-argumentar, o que levaria à esquematização argumentativa mais elementos articulados entre si e, portanto maior demanda na forma de articular tais elementos.

Como se observa no exemplo 9, a seguir, o aluno traz o fato (linhas 1 a 4) para, a respeito dele, ressaltar um ponto de vista favorável às cotas, além de justificar tal posicionamento, ou seja, apresentando também uma das razões sobre a qual essa tese anterior está apoiada (linhas 5 e 7).

Sobre tal ponto de vista, no entanto, o aluno apresenta restrições e contra-argumento (linhas 8 a 11). Uma atitude que parece demonstrar maior preocupação na construção da argumentação, vendo como necessário não apenas indicar o que se pensa sobre as cotas, mas também demonstrar que sua perspectiva (linhas 12 e 13 e justificada em 13 e 15) dialoga com uma outra visão sobre o assunto.

Exemplo 9

Potencial é tudo.

No dia 15 de outubro deste ano, a presidente Dilma Rousseff aprovou um sistema de cotas, para alunos que estudaram a vida toda em escola pública, assim ficou determinado que 50% das vagas de vestibular das Universidades e Institutos federais ficam reservados só a esses alunos.

Sendo assim, as cotas são favoráveis a alguns alunos, porque vem ajuda-los a terem mais chance de conseguir uma vaga tendo menos concorrência.

Mas por outro lado, os pessoas que estudaram em escola pública não são discriminados, por isso tal aprovação da a entender que eles não são capazes de competir com uma pessoa que estudou em escola particular.

Crédito - se que os alunos de escola pública tem um um potencial e uma boa educação para competir contra alunos de escola particular, a prece que não é escola pública ou particular que faz com que o aluno seja melhor e sim seu esforço e aprender.

Potencial é tudo

- 1.No dia 15 de outubro deste ano, a presidente Dilma Rousseff aprovou um
- 2.sistema de cotas, para alunos que estudaram a vida toda em escola pública, assim
- 3.fica determinado que 50% das vagas de vestibular das Universidades e institutos
- 4.federais ficam reservadas só a esses alunos. **(fato)**
- 5.Sendo assim, as cotas são favoráveis a alguns alunos, **(tese anterior)**
- 6.porque vem ajuda-los a terem mais chance de conseguirem uma vaga tendo
- 7.menos concorrência. **(justificativa relacionada à tese anterior)**

8.Mas por outro lado, as pessoas que estudaram em escola pública são
 9.descriminadas (**restrição**), por isso tal aprovação da a entender que elas não são
 10.capazes de competir com uma pessoa que estudou em escola particular.(**contra-**
 11.**argumento**)

12.Acredita-se que os alunos de escola pública tem sim um potencial e
 13.uma.boa educação para competir contra alunos de escola particular,(**tese**) a
 14.provar que não é a escola pública ou particular que faz com que o aluno seja
 15.melhor e sim seu esforço a aprender.(**justificativa**)

Podemos dizer que o engajamento de mais elementos no esquema argumentativo, como se apresenta no texto acima, expande a esquematização argumentativa complexificando-a por consequência.

Um detalhe neste texto também servirá de referência a uma característica bastante recorrente deste nível, o de diminuir sua presença no texto, sua voz, amenizando-se como autor ou agente de um pensar sobre a situação. Em **Acredita-se que os alunos da escola pública tem sim um potencial e uma boa educação para competir contra alunos da escola particular** temos uma situação em que o aluno se inclui com enunciador de uma tese, não assumindo totalmente como sendo o seu dizer.

Em 7 casos, a conclusão do texto, em que se enunciou também a tese assumida, houve uso de “*concluímos que*”; em 2 casos, houve uso de “*Pode ser concluído que*”; em 10 casos as formas “*devemos ser*” (contra ou a favor), “*devemos ter*” (nosso direito), “*As cotas deveriam ser*” (abertas para todos) e em 2 casos modaliza-se a tese com *talvez*, **Talvez devêssemos ser a favor das cotas**. Nas demais ocorrências há variações dentre esses mesmos casos, como ***Na minha opinião (não deveriam haver cotas. Os direitos tem que ser iguais para todos***”, ***Nós somos contra por talvez mostrar uma imagem desses alunos que podem ter o mesmo esforço***.

Evidente que se trata de um viés dentro de um todo, uma parte de toda a estrutura que foi proposta na organização argumentativa do texto, mas uma vez que se sinalizou uma recorrência, não podemos deixar de tê-las como alvo de observação.

4.4.2 Observações sobre o texto argumentativo de 2º. ano

Podemos constatar que o aluno se preocupa em justificar seu ponto de vista com um conjunto de argumentos e contra-argumentos, demandando, inclusive, a presença de conectivos, orientadores argumentativos para organizar a estrutura argumentativa por ele arquitetada. Por isso é possível dizer que se trata de textos com formas mais articuladas de estruturação argumentativa.

Além disso, a presença de elementos que restringem ou refutam tanto a tese anterior quanto a tese assumida ou algum de seus argumentos são mais frequentes nos textos deste nível em relação aos textos do 1º. Ano (como demonstrado mais a frente a partir de um gráfico).

O texto abaixo é exemplificativo dos textos deste nível de ensino em que detalhes da esquematização argumentativa como as descritas anteriormente podem ser visualizadas:

Exemplo 10

Escondendo um problema
 O sistema de cotas oferece mais oportunidades aos estudantes de escolas públicas para ingressar no ensino superior, porém, esta é uma forma de esconder e não de resolver o verdadeiro problema.

Muitos dos alunos de escolas públicas não têm preparação suficiente para ingressar no ensino superior sem passar por cursinhos. Este problema deveria ser resolvido com melhorias na educação, o que não é visto já que nos últimos meses houve uma queda nas verbas destinadas à educação.

Além disso esta nova lei acaba gerando em muitos alunos um sentimento de segurança em relação à sua vaga, e consequentemente os deixa mais desleixados. Diminuindo ainda mais a qualidade do ensino no país.

As cotas são uma forma de infra-estrutura da educação brasileira e com um aumento nas verbas, os estudantes não precisariam de cotas.

Escondendo um problema

1.O sistema de cotas oferece mais oportunidades aos estudantes de escolas
 2.públicas para ingressar no ensino superior (**tese anterior**), porém esta é uma
 3.forma de esconder e não resolver o verdadeiro problema. (**tese**)

4.Muitos dos alunos de escolas públicas não tem preparação suficiente para
 5.ingressar no ensino superior sem passar por cursinhos. Este problema deveria
 6.ser resolvido com melhoria na educação, o que não é visto já que nos últimos
 7.meses houve uma queda nas verbas destinadas à educação.

8.Além disso esta nova lei acaba gerando em muitos alunos um
 9.sentimento de segurança em relação à sua vaga, e consequentemente os deixa
 10.mais desleixados. Diminuindo ainda mais a qualidade do ensino no país.

11.As cotas são uma forma de infra-estrutura da educação brasileira e com o
12.aumento nas verbas, os estudantes não precisariam de cotas. **(justificativas)**

Segundo o que se apresenta no exemplo acima, o sistema de cotas é tratado como uma pseudo solução para um problema mais grave que é a falta de preparação do aluno de ensino público, opinião que se materializa como tese nas linhas 2 e 3.

Um conjunto de justificativas dá apoio à ideia de que há um problema maior que as cotas não podem (ou não são capazes de) resolver. Esse conjunto de razões, apresentadas entre as linhas 4 a 12, é articulado pelo aluno para justificar, em primeiro lugar, quais seriam os (“verdadeiros”) problemas existentes na educação, como a necessidade de ter de “passar por um cursinho” em função da preparação insuficiente do aluno da escola pública (justificativa 1).

Como reforça o aluno, esse é um problema que deveria ser resolvido com melhoria na educação (justificativa 2) e contra-argumentado a partir do enunciado **o que não é visto”, já que nos últimos meses houve uma queda nas verbas destinadas à educação.**

Numa esquematização poderíamos ter a seguinte configuração do raciocínio:

tese anterior > tese > justificativa 1 [que sofre restrição] > contra-argumento

É possível dizer que o aluno enquadra um primeiro momento de argumentação, especialmente desenvolvido para explicar os problemas a que ele se refere na tese e também para conciliar um raciocínio que garanta o porquê de as cotas serem uma forma de esconder e não resolver o verdadeiro problema.

Como já assinalado, o aluno se preocupa em engajar à tese outras justificativas, ampliando o quadro dos argumentos.

O que vem a seguir é bem marcado pelo organizador *além disso*, ou seja, além das razões já elencadas, o aluno , agora, orienta o interlocutor para outra justificativa, um segundo momento de argumentação (justificativa 2), focado na perspectiva da falta de qualidade que as cotas podem gerar no ensino do país em virtude da pouca dedicação aos estudos por parte dos alunos **(a nova lei acaba gerando em muitos alunos um sentimento de segurança em relação à sua**

vaga, e conseqüentemente os deixa mais desleixados. Diminuindo ainda mais a qualidade do ensino no país.)

A conclusão do raciocínio argumentativo fica por conta dos enunciados 11 e 12. Este momento embora recuperável, pelo o que se apresentou anteriormente, parece não acompanhar o fluxo de relações que se procurou manter antes dela, pois não se falou anteriormente sobre o fato de as cotas se caracterizarem como uma **infraestrutura da educação**. Da forma como se coloca esta informação, já no final do texto, há certa carência de dados que reforcem tal afirmativa. No entanto, a conclusão de que com mais verbas (pressupostamente para a educação) não haveria necessidade de cotas condiz com o desenvolvimento argumentativo sustentado até então.

Podemos reforçar o esquema com o segundo momento de argumentação:

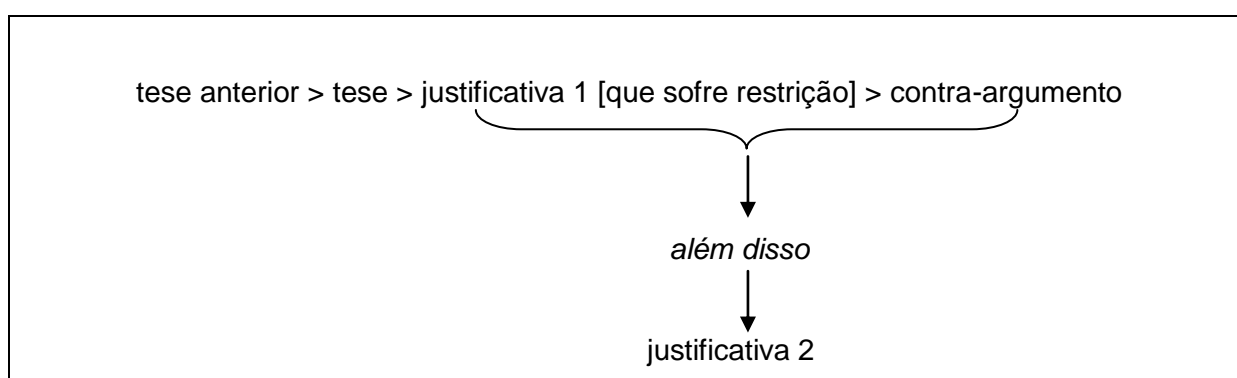


Figura 18 – Justificativas presentes no texto 10

Ilustrando, assim, o que observamos como elaborações mais articuladas de argumentação.

O texto abaixo exemplifica outras formas de relações argumentativas também representativas dos textos desse nível escolar

Exemplo 11

Somos todos iguais?
 Segundo a nossa constituição todos são iguais perante a lei, independentemente de raça, credo ou classe social, mas nem sempre a própria lei respeita seus próprios fundamentos.
 As cotas são parte de um sistema que visa corrigir as falhas da educação pública ou "se desculpar" pelo passado desfavorável de determinada raça. Isso mostra o quão preconceituoso este sistema é.
 O governo subestima estas pessoas que têm ou deveriam ter, a mesma capacidade intelectual de outros. Enquanto isso existir, não haverá campanhas ou incentivos que farão o povo entender que "todos somos iguais".

Somos todos iguais?

1. Segundo a nossa constituição todos são iguais perante a lei,
2. independentemente de raça, credo ou classe social, (**justificativa/dado**) mas nem
3. sempre a própria lei respeita seus próprios fundamentos. (**restrição**)
4. As cotas são parte de um sistema que visa corrigir as falhas da educação
5. pública ou "se desculpar" pelo passado desfavorável de determinada raça. (**tese**
6. **anterior**) Isso mostra o quão preconceituoso este sistema é. (**tese**)
7. O governo subestima estas pessoas que têm ou deveriam ter a mesma
8. capacidade intelectual de outros. Enquanto isso existir, não haverá campanhas ou
9. incentivos que farão o povo entender que "todos somos iguais". (**justificativas**)

O aluno propõe abrir o texto citando o disposto constitucional segundo o qual todos os cidadãos são iguais perante a lei. No caso acima, o aluno associa a esse disposto a composição de uma justificativa chave para apoiar a tese de que o sistema de cotas representa atitude preconceituosa por parte do governo,

materializada no enunciado **Isso mostra o quão preconceituoso este sistema é**", apresentado em 6.

Detalhe importante é o fato de que esse tipo de justificativa, pautada em informações credenciadas, como é o caso da Constituição Federal, é caracterizada como **apoio** à garantia, segundo aporte teórico de Toulmin (2006).

A construção é bastante interessante: a restrição contida em **mas nem sempre a própria lei respeita seus próprios fundamentos** possibilita a seguinte interpretação: a constituição é uma lei que prevê igualdade entre as pessoas. O sistema de cotas também é uma lei e as duas correspondem a estatuto de lei federal, lei nacional, lei para todos.

Na interpretação do aluno, parece ser incongruente que leis sendo de mesmo aporte institucional, ou seja, de abrangência nacional e social não "falem a mesma coisa": igualdade entre as pessoas. Entra aí outro grande jogo de implícitos: para o aluno, o sistema de cotas é uma lei que, ao promover um benefício para uma parcela de pessoas (alunos da escola pública) infringe a "Lei Maior" que, justamente ao contrário, prevê a igualdade de direitos para todas as pessoas.

Todo esse raciocínio (mais implícito que explícito) decorre a partir do conectivo *mas*, que introduz uma restrição (**mas nem sempre a própria lei respeita seus fundamentos**), ou seja, para o aluno, uma lei federal contrasta com outra lei federal, quando, na verdade, deveriam ser convergentes e não divergentes como tenta provar o aluno.

A conclusão ratifica alguns pontos colocados no texto. Podemos dizer que ela estabelece uma relação de coerência entre sistema de cotas e a injustiça que ela comete.

Tanto o primeiro quanto o segundo texto desta categoria também demonstram outra característica que merece destaque, o fato de os elementos da sequência variarem na organização. Destacamos, também, diferentemente dos textos de 1º. Ano, os textos de 2º. Ano raramente iniciam o texto pela contextualização do objeto a ser debatido (apenas em cinco textos).

4.4.3 Observações sobre o texto argumentativo de 3º. Ano

Podemos levar em conta que os textos de 3º. vêm de um contínuo do que se apresenta nos textos anteriores, principalmente em relação aos do 2º. Ano. Trata-se de uma observação baseada no maior de número de estruturas complexas de argumentação (principalmente pela materialização de restrição e contra-argumentação).

O que se observa, principalmente nos textos, com mais frequência nos de 2º. e 3º. anos, é que o aluno pretende investir em uma organização mais ampla de argumentação e por conseguinte de estrutura argumentativa, em que não apenas vale apresentar o cenário em que o debate se instaura, mas também num gerenciamento entre tese anterior e sua própria tese (além das restrições e contra-argumentações). Observamos, por exemplo, o número de textos que se enquadra num plano dialógico (demonstrado na próxima seção), embora sejam encontrados, também, textos com estruturação baseada apenas no plano justificativo (sete ao todo).

Um destaque quanto à forma composicional é que o aluno deste nível afasta-se ainda mais de uma paráfrase dos textos auxiliares anexos à proposta de produção textual. A contextualização dos fatos como estratégia recorrente no 1º. Ano para contextualizar o objeto de discussão é apresentada em apenas cinco textos da categoria de textos do 3º. Ano.

Seguimos com a apresentação de alguns textos representativos.

Exemplo 12

1	Cotas: uma questão para se pensar!
2	Nascer em uma família não tão abastada financeiramente não é
3	opção. E a grande maioria dos jovens Brasileiros não tem meios de
4	pagar cursos preparatórios, uma faculdade particular, e até
5	mesmo muitos trabalham, diminuindo seu tempo para estudar.
6	Não seria injusto, então, competir com adolescentes ricos,
7	que se prepararam durante a vida escolar inteira, sem
8	incômodos ou empecilhos? É evidente que quem
9	nasceu numa família bem financeiramente não
10	tem culpa disso, e o objetivo não é julgar. Mas,
11	não há uma evidência muito grande de quem
12	terá mais chances?
13	Os únicos beneficiários de Cotas que eu concordo
14	são os para deficientes, e alunos que estudaram
15	a vida inteira - não só o ensino médio - de quem em
16	escola pública. Visto que os negros desde sempre
17	buscam igualdade, seria certo distingui-los, diferen-
18	cia-los, beneficiando-os com cotas? Por dentro, eles tem
19	algo que o difere de qualquer outra pessoa?
20	

Cotas: uma questão para se pensar!

1. Nascer em uma família não tão abastada financeiramente não é opção. E
 2. a grande maioria dos jovens Brasileiros não tem meios de pagar cursos
 3. preparatórios, uma faculdade particular, e até mesmo muitos trabalham,
 4. diminuindo seu tempo para estudar. **(fatos)**

5. Não seria injusto, então, competir com adolescentes ricos, que se
 6. preparam durante a vida escolar inteira, sem incômodos ou empecilhos?
 7. **(justificativa)** É evidente que quem nasceu numa família bem financeiramente
 8. não tem culpa disso, e o objetivo não é julgar, **(justificativa)** mas não há uma
 9. evidência muito grande de quem terá mais chances? **(restrição)**

10. Os únicos beneficiários de cotas que eu concordo são para deficientes, e
 11. alunos que estudaram a vida inteira - não só o ensino médio em escola pública.
 12. **(tese)** Visto que os negros desde sempre buscam igualdade, seria certo
 13. distingui-los, deferência-los, beneficiando-os com cotas? Por dentro, eles tem algo
 14. que o difere de qualquer outra pessoa? **(contra-argumentos)**

O aluno propõe inicialmente a apresentação de fatos que dizem respeito à situação financeira das pessoas que não nascem em situação “abastada financeiramente” e em cuja realidade se enquadra a grande maioria dos jovens que, por essa condição, não tem como pagar cursos preparatórios (ou cursinhos pré-vestibulares). Por estarem nessa condição, muitos jovens **até mesmo trabalham, diminuindo seu tempo de estudar.** (linhas 1 a 4)

O destaque dado no início do texto sobre (não) ter condições de pagar um curso preparatório indica duas informações (garantias) inferenciadas: a de que os cursos preparatórios são importantes para entrar em uma faculdade e que eles são privilégios para alunos de escola particular. Interessante destacar como o aluno de escola particular é representado diretamente pela figura do rico.

O que se segue em termos de organização textual e proposta argumentativa é uma apresentação indireta da tese a se assumir. O leitor é levado a participar do raciocínio por um processo explicativo que serve como estratégia argumentativa inclusive por incluir o interlocutor na reflexão proposta. Cria-se uma interação, como se autor e leitor dialogassem com base no panorama da realidade apresentada no início do texto e sobre ele levantando-se questões consideradas relevantes (de 5 a 9).

Mas o que apresenta Adam (2008, p. 243) sobre estrutura sequencial explicativa formada com base em pseudoquestões parece justificar melhor a situação que se apresenta no texto. Além da interatividade exposta por um modo de questionar e sugerir uma resposta, a proposta conceitual sobre pseudoquestões indica a existência de “falsa interrogação (dita retórica) nas estruturas monologais - seguindo de uma ou várias respostas” (Adam, 2008, p.243). Consideramos possível dizer, portanto, que o procedimento desenrolado no segundo parágrafo tem uma aproximação com a falsa interrogação ou pergunta retórica. O aluno ainda expressa o enunciado: **o objetivo não é julgar** para demonstrar sua participação numa interação entre ele como argumentador e seu interlocutor, procurando garantir que as perguntas não sejam interpretadas sem critérios.

Levando-se em conta as colocações apresentadas entre 5 e 9 frente ao que se apresenta no parágrafo seguinte, vemos que o interlocutor é levado à tese, que nesse caso não está explícita.

Como já apontado, há uma tese contrária às cotas sobre a qual imprime-se uma restrição a de que **Os únicos beneficiários de cotas que eu concordo são para deficientes, e alunos que estudaram a vida inteira - não só o ensino médio em escola pública.**

Uma dificuldade é apresentada, o segundo parágrafo, dedicado à exposição de argumentos que apontam para injustiça na “competição com adolescentes ricos” parece preparar o leitor para a defesa em favor das cotas, situação que se converte a partir do enunciado que abre o terceiro parágrafo, sobre o qual, por um exercício de interpretação, calcula-se que o aluno não seja favorável às cotas exceto para alunos que estudaram a vida inteira em escola pública. Ou seja, a estrutura, mesmo que mais abrangente (contemplando tanto um nível de justificação como dialógico), necessita ser trabalhada de forma coerente.

Exemplo 13

1	Que País é um?
2	Racismo. É essa a impressão que as cotas para negros,
3	índios e oriundos de escolas públicas, passam a sociedade
4	A capacidade humana de superação e memori-
5	zação não depende de sua cor, religião, de seu ní-
6	vel de classe social ou se você veio de um Ensino
7	Público ou Particular.
8	A lei para o sistema de cotas que a nossa
9	presidenta Dilma Rousseff criou é uma auto-crítica
10	para o País, se os candidatos oriundos de escolas
11	públicas necessitam de "vagas especiais", isso quer dizer
12	que o ensino está muito abaixo do que é requi-
13	sitado.
14	É nessas horas que vemos como o País está no
15	"funido do peso", e a solução para o ensino não é
16	discriminar as pessoas e sim acabar com a desi-
17	gualdade.
18	

Que país é esse?

1.Racismo. É essa a impressão que as cotas para negros, índios e oriundos
2.de escolas públicas passaram a sociedade.(tese anterior)

3.A capacidade humana de superação e memorização não depende de sua
4.cor, religião, de seu nível de classe social ou se você veio de um Ensino Público
5.ou Particular.(justificativa)

6.A lei para o sistema de cotas que a nossa presidente Dilma Rousseff criou
7.é uma auto-critica para o País, (tese) se os candidatos oriundos de escolas
8.públicas necessitam de “vagas especiais”, isso quer dizer que o ensino está muito
9.abaixo do que é requisitado. (justificativa)

10.É nessas horas que vemos como o País está no “fundo do poço” e a
11.solução para o ensino não é discriminar as pessoas e sim acabar com a
12.desigualdade. (justificativa)

É possível destacar a forma de justificar uma tese por uma proposição explicativa, recurso bastante evidenciado nos textos de 3º. Ano. (como nas linhas 7 a 9)

Além das perguntas retóricas antes demonstradas, os encaixamentos explicativos contribuíram para organização de justificativas em 14 textos.

O aluno parte da tese anterior de que a sociedade teve a impressão de que as cotas são uma forma de racismo. A informação de racismo contida nessa tese anterior é que alavanca a defesa de que a capacidade humana de superação e memorização (provavelmente se referindo à capacidade de aprendizagem) não muda com as diferenças sociais e étnicas. O aluno assume também a tese, para cuja fundamentação há um movimento explicativo, através do raciocínio que combina um SE (introdução de uma proposição que coloca um problema com ISSO QUER DIZER (introdutor de uma explicação).

Como mostra Adam (2008, p. 237) o modelo [SE p então q] salienta a relação lógica entre proposições num movimento inferencial que parte de um efeito para remontar em seguida à sua causa e “focalizar a enunciação dessa causa mais do que a situação causada que, no texto, corresponderia ao enunciado **se os**

candidatos oriundos de escolas públicas necessitam de “vagas especiais” cujo efeito remonta à causa **“o ensino está muito abaixo do que é requisitado.**

A inserção da locução **“nessas horas”**, ou seja, ao conteúdo dos problemas apontados anteriormente é que se conclui que **“o País está ‘no fundo do poço’”**.

4.5 ESTRUTURAS ARGUMENTATIVAS E NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO

Com propósito de observar e caracterizar como textos de três graus distintos de ensino estruturaram a ação argumentativa analisando-os tendo como critérios as organizações argumentativas em níveis diferenciais de complexidade estrutural do arranjo argumentativo considerando:

a. Estruturas argumentativas de nível 1

Aqui, uma forma de estruturação é tida como básica porque se estabelece uma versão mínima de esquema argumentativo. O aluno certamente responde à proposta e entende que ao ser solicitado a se posicionar deve fazê-lo justificando qual posição está sendo assumida. Tal justificativa, no entanto, está presente apenas para sustentar sua posição e não se põe a discutir qualquer outra possibilidade de tese contrária.

Esse critério de classificação, como todos aqui descritos, derivou de uma análise em todos os textos. O que propomos, num primeiro, momento era a caracterização na forma de estruturação do esquema argumentativo que se perfazia naquela série de forma mais recorrente.

Voltando à questão da estruturação de **Nível 1** de argumentação, vale ressaltar que a infraestrutura argumentativa projetada neste caso é mais frágil. Dá-se um enquadre à questão do sistema de cotas de forma bastante superficial. O posicionamento é marcado, mas em termos de justificativas não há desenvoltura na exploração de argumentos que consolidem de forma mais enfática o ponto que se põe em defesa.

A estrutura que configura tal nível apresenta-se em formas como:

- **Isso (as cotas) é bom pra nós que estudamos em escola pública, pois nós estaremos competindo com alunos que estudam em escolas particulares.**
- **Devemos ser a favor do sistema de cotas, pois dá oportunidade de alunos de escolas públicas concorrerem com menos pessoas.**
- **Esse sistema de cotas no meu ponto de vista é ruim, porque todas as pessoas têm a capacidade de ter um conhecimento.**

Evidentemente, a ordem desses elementos da estrutura pode variar. O que se percebe, no entanto, como recorrente é a estruturação argumentativa, cuja configuração dá-se por fato >tese>justificativa.

Outro detalhe importante é que textos são representativos desse nível por apresentarem apenas tal estrutura, ou seja, mesmo que de forma repetida, não há variação no tipo de engendramento argumentativo. O fato de haver mais de uma estrutura como a que se apresenta acima, não muda o status do texto cuja característica argumentativa se enquadra no **Nível 1**.

b. Estrutura argumentativa de nível 2

O que observamos em termos de **Nível 2** é uma expansão do plano justificativo de Nível 1 por apresentar mais de uma justificativa.

Apesar de mostrar-se um pouco mais elaborada que o nível anterior, ainda não faz frente a outras teses ou pontos de vista contrários. O estágio aqui caracterizado ainda se encontra em nível apenas justificativo, sem integrar o processo dialógico, no que se refere à restrição e contra-argumentação.

Caracterizam tal nível estruturas como:

- **Muitos alunos são desrespeitados por serem de escolas públicas, e muitas das vezes os alunos são muito inteligentes e querem ter sua oportunidade em Universidades.**

- **Podemos concluir que o sistema de cotas nos auxilia muito dando a oportunidade de ao menos entrar em uma universidade, visto que somente os alunos que tem mais interesse em seguir uma carreira utilizam essas cotas.**
- **O sistema de cotas auxilia na inclusão desses grupos, pois é uma forma de facilitar e garantir seu lugar, além disso, basta apenas se encaixar em algumas das categorias do sistema (que são negros, índios, deficientes e estudantes de escola pública)**

Atentemos para o fato de que a intenção de reforçar o ponto de vista assumido leva ao encadeamento de duas ou mais justificativas na estrutura argumentativa, embora, neste caso, se continue observando que defender a posição adotada é o centro do processo argumentativo.

c. Estrutura argumentativa de nível 3

Há, neste nível ocorrências em que o aluno procura dar peso à justificativa, acrescentando uma informação de caráter comprobatório. Uma forma de reforçar o plano justificatório é reforçar a garantia a partir de uma informação credenciada, um apoio. Não há dúvidas de que assim a relação entre tese e justificativa torna-se menos refutável, ganhando, portanto, um peso argumentativo maior. Esta seria, portanto, a estrutura esperada para um **Nível 3** de argumentação.

A caracterização da estrutura referente ao **Nível 3** de argumentação teve como perspectiva textos que comportariam um nível informacional relevante, uma vez que a presença de apoio(s) condiz com informações em um nível de conhecimento mais destacado.

- **O Sistema Cotista Brasileiro ainda desfavorece milhões de estudantes brasileiros por causa das exceções de vagas destinadas aos negros, pardos e indígenas, por isso, a única situação de cotas que deveriam existir é apenas para pessoas com renda familiar menor de um salário mínimo e meio por pessoa, pois como prevê nossa Constituição todos tem igualdade de direitos e se a renda de uma pessoa não possibilita**

que ela se forme em uma universidade, o estado deve solucionar este problema e não é com falta de profissionais qualificados e formados em uma universidade que o país vai pra frente.

- **Sou contra o sistema de cotas. É preciso levar em conta que a constituição de nosso país não faz distinção entre todo o povo brasileiro.**
- **Está na constituição, todos somos iguais e, portanto temos os mesmos direitos como cidadãos.**

Os casos em que foi apresentado um apoio como parte das justificativas, não passaram de referências à Constituição Federal e a ela o aluno se reportou para sustentar seu ponto de vista.

d. Estrutura argumentativa de nível 4

Esta forma de organização apresenta importante aspecto dentro do arranjo argumentativo. Como por exemplo:

- **As cotas foram aprovadas pela Presidente Dilma para ajudar um jovem que não tem condições de pagar uma faculdade. Mas não é tão bom assim, pois isso pode gerar problemas discriminatórios para o aluno da escola pública.**
- **Muitos concordam que as cotas são um benefício para pessoas menos privilegiadas, mas isso é como se fosse um preconceito, pois todos os seres humanos têm direitos iguais, cor ou riqueza não define tudo.**
- **Sou plenamente a favor das cotas e considero que este sistema pode favorecer alunos de escola pública a ingressar numa universidade, ainda o sistema de cotas não melhore a situação do ensino público.**

São considerados elementos para esse nível momentos de refutação-restrição sobre elementos de uma tese anterior, da própria tese a ser defendida pelo aluno ou algum de seus argumentos.

e. Estrutura argumentativa de nível 5

Neste nível representa-se a forma, argumentativamente falando, mais efetiva. Inclui à restrição uma contra-argumentação. Diferentemente da situação anterior além de restringir, é preciso justificar os prós dessa posição (restritiva).

Trata-se de estratégia das mais elaboradas, pois nesse caso gerencia-se a estruturação argumentativa pensando não apenas no que apresentar como tese, mas também em como ela (a tese) poderá ser avaliada pelo interlocutor.

Em termos de fundamentação de seu ponto de vista, tal estratégia pode ser considerada a de maior peso argumentativo, à medida que, antevendo em que pontos podem ser “desafiados”, articulam-se os meios de qualificar ainda mais a estrutura argumentativa.

Como fala Barroso (2007), o aporte constituído pela contraposição passa a configurar uma organização composicional de argumentação num nível maior de proficiência argumentativa. Trata-se, sem dúvida, de importante diferencial discursivo para co-construir o significado do texto. Ainda segundo a autora supracitada, contemplar uma configuração argumentativa associando a contraposição “significa mudar a forma de perspectivar o tema polêmico sob apenas um ângulo, para o enquadre do evento, numa perspectiva interativa e polifônica, apoiada em atitude responsiva do interlocutor” (BARROSO, 2007, p.111) e, desse modo, amplia-se a configuração textual básica da argumentação.

As estruturas abaixo caracterizam o **Nível 5**.

- **A maioria da população utiliza o sistema de cotas de educação e vê com bons olhos essa facilidade que é dada pelo governo. Mas isso é só mais um golpe aplicado pelos parlamentares e governantes, pois pecam na questão educacional e não investem devidamente nossos impostos na educação.**

- **As cotas podem até ajudar. Mas ao mesmo tempo está criando um grande preconceito, porque todos somos iguais, indiferentemente de onde viemos, que cor temos ou que classe social pertencemos.)**
- **A princípio as cotas sempre foram algo abominado e ao mesmo tempo aceito. Com esse sistema de cotas muitos alunos de rede pública de educação terão mais chances de ingresso em uma universidade. Porém, esse sistema não mostrará se o aluno está preparado para entrar em um curso superior, pois ele não irá se empenhar totalmente em seus estudos para prestar a prova, contando que ele se sente beneficiado e não precisa se dedicar muito ao estudo. Com isso, os alunos entrarão em uma universidade sem saber muita coisa. No Brasil tem muitas escolas públicas, mas poucas delas oferecem um ensino de qualidade, que faz com que o aluno sinta-se preparado para fazer uma prova ou concurso público.**

Mesmo sendo um dado mais generalizado, podemos registrar que textos que apresentavam estruturas mais elaboradas eram também textos mais longos em que o aluno se detinha à estruturação textual como um todo, com mais informações e uma progressão do tópico acrescida de mais detalhes.

Como salientam Pouit e Golder (2002, p. 309):

If the communicative goal of argumentation is indeed to change (or reinforce) the addressee's point of view on a given topic, then the speaker cannot pretend to ignore it, at least not in discourse. Once the opposing viewpoint has been acknowledged, the next step for speaker is to refute it, or at least make it less convincing, by showing how arguments supporting it are invalid or non-receivable

Embora não se possa dar uma definição estrita de boa argumentação, podemos considerar que ela se apresenta em níveis diferenciados de estruturação e quanto a isso, não é possível negar que o reconhecimento de que uma questão polêmica pode ser tratada por diferentes pontos de vista e reconhecer que há uma dinâmica entre pontos de vista (consoantes ou dissonantes à tese que se defende no texto) é um passo importante para atender o propósito comunicativo como se apresenta na exposição de Golder e Pouit (2002).

O componente contra-argumentação pode ser considerado, como salientam os autores, ponto-chave na argumentação para atingir a mudança de opinião, crença ou visão de mundo do interlocutor.

Consideramos possível, a partir dos diferentes tipos de perspectivas sobre níveis de argumentação associados à contemplação de níveis **justificativo** e **dialógico**, traçar o seguinte paralelo.

Relação com o plano estrutural	Estruturas Argumentativas	Relação com o grau de complexidade argumentativa
NÍVEL JUSTIFICATIVO	Nível1	Estrutura argumentativa básica que entende o objetivo da proposta, e apresenta uma posição apoiada em uma justificativa.
	Nível 2	Textos que apresentam esta estrutura incrementam o suporte à tese com mais de uma justificativa.
	Nível 3	Estrutura argumentativa em que se apresenta(m) no plano justificatório o reforço de apoio(s), que consiste(m) em um tipo de justificativa baseada em dados credenciados.
NÍVEL DIALÓGICO	Nível 4	Estrutura argumentativa que contempla o tema e o perspectiva com outros pontos de vista. De forma ainda rudimentar, avança para uma organização semi-elaborada de contra-argumentação.
	Nível 5	Dentre as formas aqui elencadas de estruturação argumentativa e tendo em vista o alcance de um propósito comunicativo pretendido com o discurso argumentativo, tal estrutura é considerada a mais elaborada e demonstra maior gerenciamento (e/ou negociação) da questão em debate.

Quadro 5 – Relação entre níveis justificativo e dialógico e graus de complexidade argumentativa

Diante de tal categorização, propomos uma representação do número de redações da série escolar frente à forma de estruturação argumentativa recorrente. O que observamos em relação aos níveis de argumentação no 1º. Ano pode ser assim configurado:

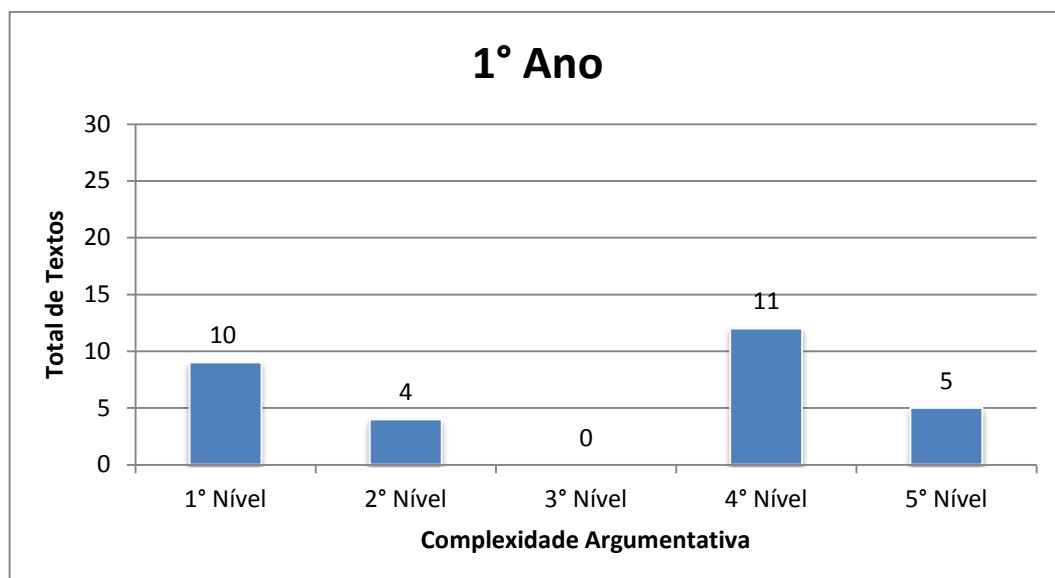


Gráfico 1: Demonstrativo da relação entre as produções textuais do 1º. Ano com os níveis de complexidade argumentativa.

O **Nível 3**, característico essencialmente por comportar na(s) justificativa(s) um dado credenciado, da ordem das leis, das estatísticas, das pesquisas etc., não foi visualizado no conjunto, no entanto, o **Nível 4**, cuja configuração se delineia por haver uma refutação-restrição foi observado em 11 textos. Fato que não pode ser ignorado e, comparado às outras séries, constatou-se que se trata de estrutura mais presente no *corpus*.

Outro fator de destaque ocorre com o **Nível 1** que, em comparação ao **Nível 4**, tem menor ocorrência, mas o 1º. Ano em relação às outras séries corresponde à série em que mais textos foram organizados argumentativamente com tal estrutura.

Já em relação ao 2º. Ano, apresentamos a seguinte visualização:

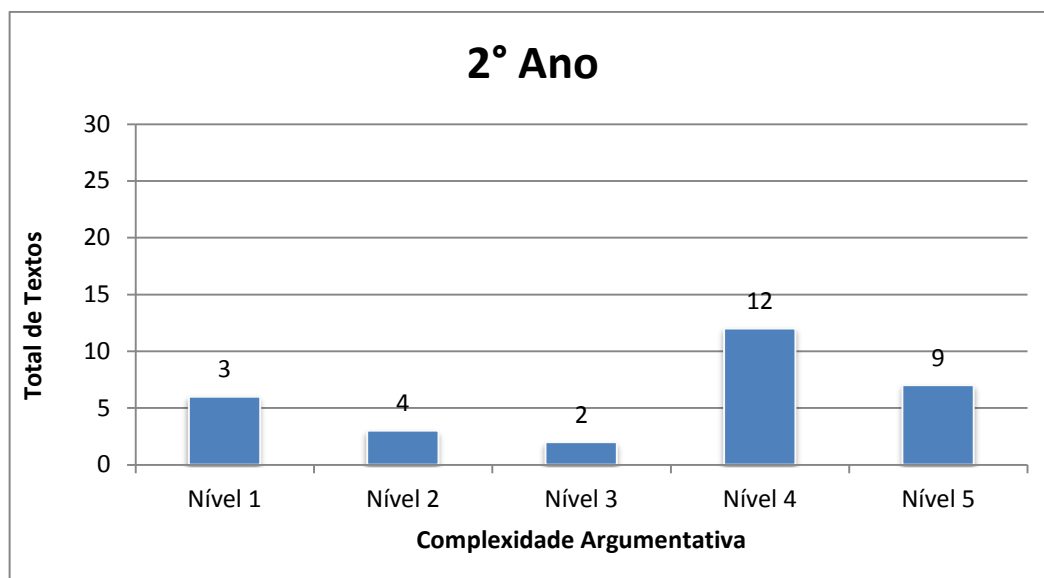


Gráfico 2: Demonstrativo da relação entre as produções textuais do 2º. Ano com os níveis de complexidade argumentativa.

Em termos de estruturação argumentativa, os textos analisados de 2º. Ano não diferem dos do 1º. Ano em termos de **Nível 4**, ou seja, ainda predomina a estruturação argumentativa que apenas apresenta uma restrição, mas não a justifica. O plano dialógico se sobressai ao justificativo, mas devemos reconhecer que, com o **Nível 5** ascendendo de uma série a outra, há uma observável progressão na forma de estruturação argumentativa (em relação aos textos analisados).

Um destaque para esta categoria, entretanto, foi a presença de textos (apenas dois) com um modo justificatório baseado em apoio. Como já dito, tais textos se basearam na Constituição Federal para respaldar a justificativa a tese. Um número baixo que não chega a caracterizar de modo particular os textos do 2º. Ano.

Destacamos ainda que, em relação aos níveis de menor complexidade argumentativa, houve decréscimo comparado aos dados relacionados aos textos de 1º. Ano (que concentraram maior número de textos com teses apoiadas em apenas uma justificativa) e ascendência em direção ao planejamento argumentativo com respaldo dialógico.

Quanto ao nível de complexidade argumentativa, os dados levantados a partir dos textos de 3º. Ano permitiram as seguintes indicações:

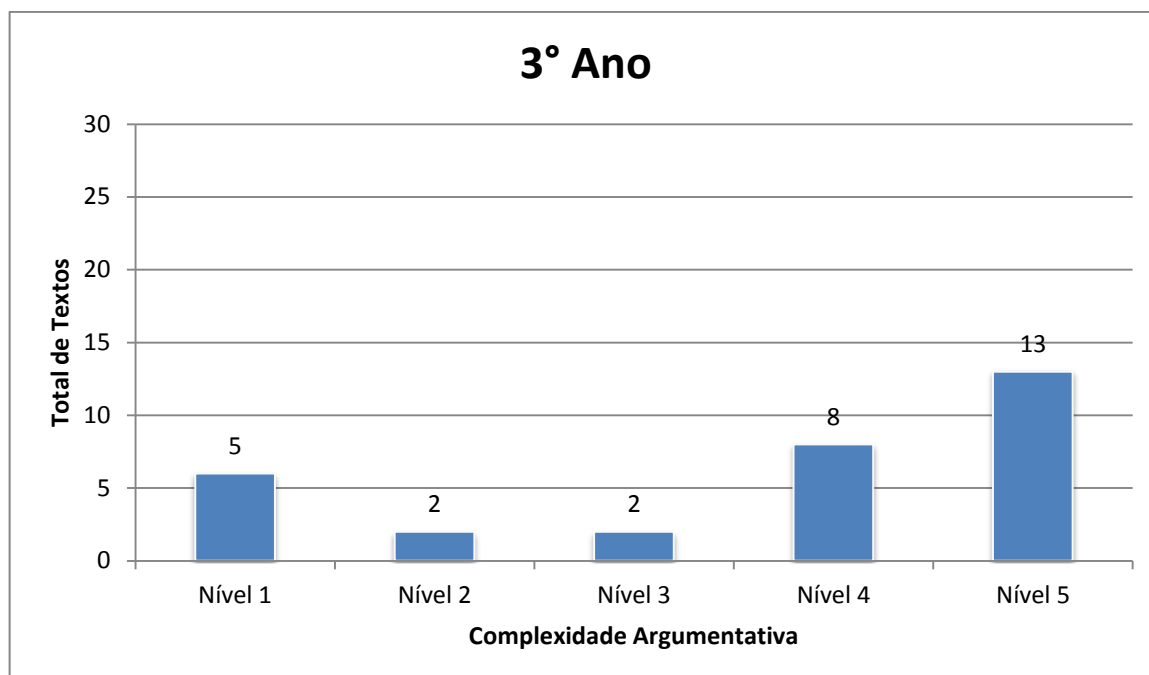


Gráfico 3: Demonstrativo da relação entre as produções textuais do 3º. Ano com os níveis de complexidade argumentativa.

Merece ser destacado o fato de que o **Nível 5**, em relação aos níveis anteriores ascende, enquanto níveis de menor complexidade argumentativa decrescem. O plano dialógico, como se observou, ascende, indicando uma linha progressiva, se levados em conta os dados referentes aos outros anos.

No texto de 3º. Ano ocorre o maior número de ocorrências de **Nível 5**. Esta estratégia, como se viu, é de maior complexidade argumentativa considerando que abrange o processo dialógico de forma negociada.

Optou-se por um quadro demonstrativo que envolvesse todas as categorias em análise. Segundo o que observamos, o 3º. Ano de Ensino Médio, de fato, corresponde às seguintes expectativas.

Reforçamos essa questão, considerando, ainda, que, somados os números de ocorrência de estratégias de **Nível 4**, o 3º. Ano concentra o maior número de textos consubstanciados num projeto argumentativo de plano dialógico. E, em contrapartida, o 1º. Ano concentrou o maior número de ocorrências cujo projeto argumentativo apenas sustenta a tese (com um ou mais de um argumento), indicando, portanto, o maior número de textos em que se predomina o nível apenas justificativo.

Em relação aos dois planos, justificativo e dialógico, o 2º. Ano é, de fato, o ano em que se recobre a hipótese de transição (para uma progressão) para um nível

mais elaborado em que se observa a passagem de uma perspectiva discursiva de argumentação, que vai de apenas justificar uma tese (mais próprio dos textos de 1º. Ano) ao nível dialógico de defender uma tese e “dialogar” com outras possibilidades de ver e defender uma questão polêmica (mais próprias no 3º. Ano).

Sobre este último quesito, as colocações de Barroso (2007, p.111) sobre a posição do sujeito frente a uma projeção do que seja argumentar proficientemente condiz com três procedimentos:

(1) a percepção do objeto do argumentar como possível de controvérsia, no que respeita a posições, crenças e valores subjetivos e sociais; (2) a intenção e a disposição comunicativas que movem a ação de convencimento e/ou persuasão e justificam o evento comunicativo como uma ação conjunta; (3) a capacidade do sujeito argumentador de construir uma representação de seu interlocutor, no que respeita a papéis sociais e funções desempenhadas, e de antecipar a perspectiva do outro para planejar sua argumentação.

O **Nível 5**, que concentra tais características, é mais acessado no 3º. Ano, mas não de forma exclusiva. Nesse sentido, duas observações se fazem interessantes: de que em nível de Ensino Médio não ocorre, por parte do aluno um projeto argumentativo em que se apresente apenas opinião sem nenhum suporte que a justifique. Ou seja, este nível de ensino não comporta (pelo menos de forma característica nos textos analisados) um processo de argumentação preliminar ou pré-argumentativo, pois há uma representação mínima de argumentação (representado pelo **Nível 1**) em ascendência e em direção a um projeto de argumentação mais elaborado e condizente aos itens 1, 2 e 3 a que se refere Barroso (2007) logo acima.

Outra importante questão está relacionada ao fato de que, em nível elaborado de argumentação, entra em jogo a argumentação em que, tendo em vista as informações destacadas por Barroso (2007) se aplicariam estratégias de transformação de conhecimento. Nesse caso, **apenas justificar uma posição pode significar que o foco esteja mais concentrado em defender o que se pensa do que transformar o que se pensa em estratégia argumentativa**, em favor de um ponto de vista associado a uma visão mais ampla do tema tratado.

Sobre isso chama atenção o que se expôs logo acima, ou seja, a constatação de que nos textos de 1º. Ano ressalta-se mais o plano justificatório que dialógico. Nos termos colocados anteriormente, demandam menos transformação de

conhecimento do que se apresenta (progressivamente) nos textos de de 3º. Ano (dada a elevação no número de textos que se demarca como de **Nível 5**).

Para destacar os níveis de complexidade argumentativa presentes em todos os anos e para evidenciar como há uma direção progressiva de acesso a níveis mais elaborados de argumentação propomos o demonstrativo abaixo:

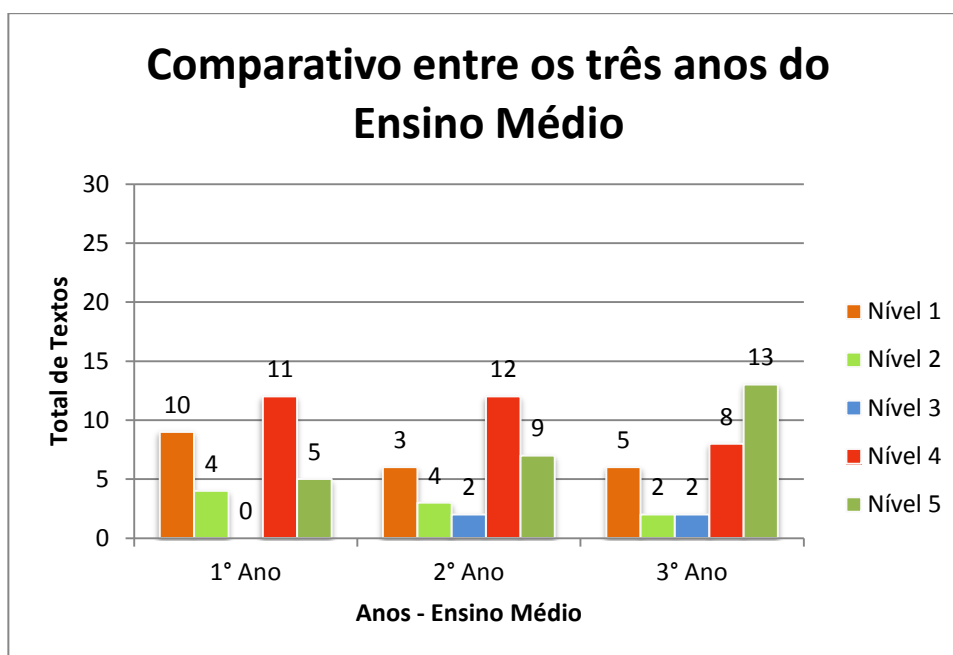


Gráfico 4: Demonstrativo da relação entre as produções textuais das três séries com os cinco níveis de complexidade argumentativa.

E, embora a proposta de pesquisa em termos de formas diferenciadas de argumentação tenha sido investigar a relação entre níveis de argumentação dos textos dos três anos do Ensino Médio, propomos observar, pelo gráfico abaixo, como tais níveis de complexidade argumentativa se caracterizaram no *corpus* como um todo.

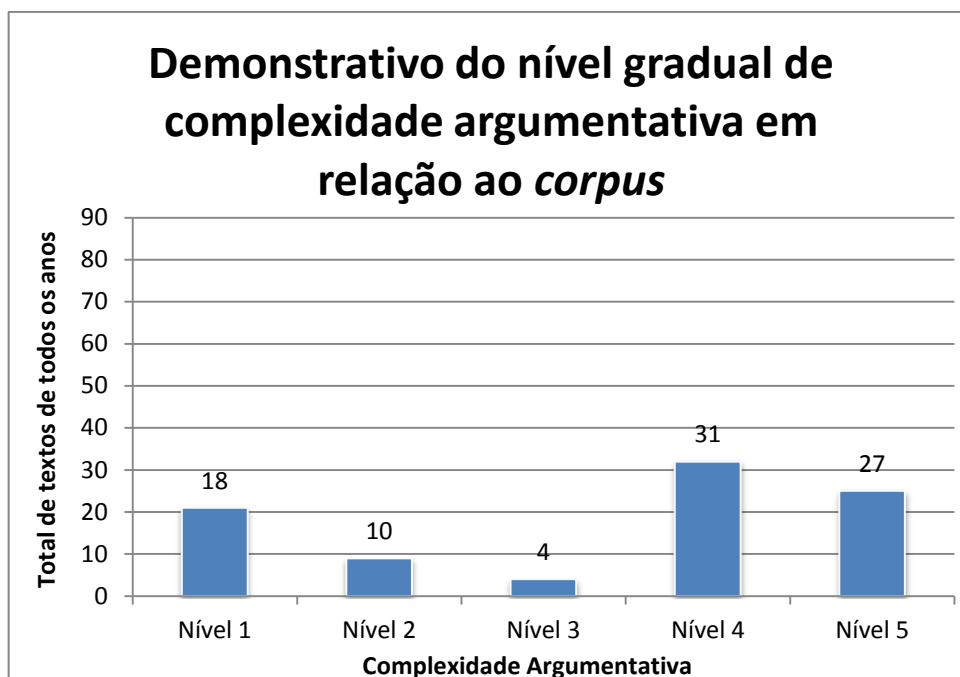


Gráfico 5: Demonstrativo da relação entre as produções textuais que compõem o *corpus* com os cinco níveis de complexidade argumentativa.

Com tais dados, a visualização permite concluir que o nível que mais se destaca, no geral, nos textos analisados, em nível de Ensino Médio, é aquele que apresenta uma restrição sem que seja justificada. O dado pode respaldar, também, a hipótese de que neste nível de ensino o plano dialógico (considerando **Níveis 4 e 5**) se sobressai ao justificatório.

4.6 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

O objetivo maior do capítulo foi efetivar uma correlação entre os níveis de complexidade argumentativa às produções textuais elaboradas por alunos de diferentes níveis escolares, mais especificamente das três séries do Ensino Médio.

Compreendemos que todo encaminhamento metodológico elencado para tal investigação tenha permitido chegar à conclusão de que, em relação aos textos analisados e representativos dos três anos do Ensino Médio também corresponderam caracterizações diferenciadas (e visualizadas por ascendentes numéricos) do nível argumentativo de cada série.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a estruturação da argumentação em textos escritos, esta pesquisa configurou-se como análise de texto conectando-se a conceitos ligados à Linguística Textual, a uma noção de lógica informal e à concepção de níveis de estruturação argumentativa. Segundo o que aqui analisamos, propomos algumas reflexões.

5.1 A ESTRUTURAÇÃO ARGUMENTATIVA NO TEXTO ESCRITO

Ao investigar a construção da argumentação, observamos a mobilidade da estrutura argumentativa e, embasando-nos em estudos como os de Coirier e Golder (1993, 1996), Pinheiro e Leitão (2007), Barroso (2007) propomos um parâmetro de análise em que se elencaram cinco níveis de estruturação argumentativa. Considerando, ainda, que tais níveis se enquadravam em dois momentos desse processo: a existência de um nível justificativo e a constituição de um nível dialógico.

A gradação existente entre os níveis de estruturação argumentativa podem ser observadas nos textos analisados e representativos das três séries do Ensino Médio. Levando em conta a investigação realizada, constatamos que:

- A estruturação argumentativa, como aqui propomos analisar, indica uma variabilidade de relações e possibilidades de arranjos entre seus constituintes, que podem ir da estrutura mais resumida do protótipo (tese>justificativa) a estruturas que contemplam tanto o plano justificativo como o dialógico.
- Considerando os textos analisados, no conjunto geral, podemos concluir que se trata de nível escolar em que já se consolida, pelo menos, uma representação mínima de argumentação, cuja estruturação compreende apresentar um ponto de vista e sustentá-lo, justificando-o (**Nível 1**). A grande

maioria dos textos recolhidos não se caracterizou por produções em nível elementar ou pré-argumentativo.

- A projeção dos dados permitiu concluir que se concentram no 3º. Ano os textos mais elaborados argumentativamente que os de 1º. Ano. Já os textos analisados de 2º. Ano refletem um caráter processual com que os alunos vão elaborando textos mais dialógicos que justificatórios.
- Algumas dificuldades da ordem da textualização, progressão temática, de ordem linguística comprometem o percurso argumentativo proposto pelo aluno.

Ainda sobre este último quesito considera-se que o aluno apresenta dificuldades na organização da textualidade (como por exemplo: falta de procedimentos que garantam a coesividade do texto, clareza nas relações lógicas que pretendem estabelecer), mas não se pode ignorar que estabelecer (mesmo executada com alguns problemas) uma argumentação em que se associam plano justificatório com plano dialógico indica que os textos são mais elaborados em termos de estruturação argumentativa.

As estruturas linguísticas nem sempre estão construídas a contento para expressar o que desejam. É o trabalho de inferência e interpretação, muitas vezes, que recupera ou reestrutura o projeto argumentativo que o aluno intencionava realizar.

Há, entretanto, estruturas bem articuladas. Expressar-se no texto e apresentar arranjos mais elaborados de argumentação garantem um nível de competência diferenciado. Sobre isso, observamos casos em que há organizações de uma rede argumentativa bem estruturada, consciente do processo e dos recursos textualizadores necessários para garantir a boa relação entre o que se quer dizer com o como se diz.

Em alguns casos, desponta uma preocupação maior em organizar o raciocínio argumentativo especialmente pela evidente intenção em se representar enunciativamente através de vários sinalizadores (como: expressões, aspas, verbos e pronomes de primeira pessoa) e de investirem em recursos que marcam uma

personalização do texto, além de estabilizarem seus pontos de vista na presença de um nível dialógico.

Nos textos, muito mais nos de 3º. Ano (mas não exclusivamente), concluímos que, mais do que dizer que concorda ou discorda do sistema de cotas, o aluno se propõe a discutir a questão, levantando mais de um aspecto a ser considerado sobre o tema, sustentando uma tese com mais de uma justificativa e, sobretudo, considerando o caráter dialógico da ação discursiva da argumentação.

5.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE ADAM (2008) E TOULMIN (2006)

Trazer para a análise a concepção de estrutura sequencial, preconizada em especial por Adam (2008), possibilitou a análise textual pelo viés de sua construção. A noção de sequência textual oportunizou a análise do texto para a questão composicional que, voltada para fins argumentativos, tem como sequência dominante a sequência argumentativa.

A concepção de Toulmin (2006) também apoiou a pesquisa com seu modelo prototípico de argumentação. Uma preocupação do autor em demonstrar como o raciocínio argumentativo pode ser configurado seja qual for a situação ou o campo (contexto) em que se faça necessário argumentar. Além disso, a perspectiva que procuramos adotar de argumentação ou de raciocínio argumentativo comungou com as ideias apresentadas por Toulmin (2006), que se posiciona de forma questionadora em relação à lógica formal com a justificativa de que a atividade argumentativa, que pode estar presente no dia a dia, não pode ser abarcada por uma proposta minimizadora como a apresentada pela lógica formal.

O que procuramos acrescentar na discussão é que assim também se encontram os textos analisados, em que o processo de construção da argumentação, consubstanciada por diferentes articulações, procura gerar significados ou valores comuns. Em sentido mais amplo, querem discutir o que pensam (conscientemente ou não), buscando a verossimilhança, ou uma noção que seja compartilhada entre aqueles envolvidos na atividade argumentativa. Assim, a argumentação vista pela perspectiva colaborativa (dialógica ao invés de monológica), cria uma aproximação entre os envolvidos no debate.

O que observamos, entretanto, é que a materialização do processo argumentativo nem sempre é gerenciado a fim de atender efetivamente tal perspectiva colaborativa.

5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIAL ANALISADO

Neste trabalho de pesquisa, buscando analisar as estratégias presentes na construção do texto argumentativo, procuramos dar ênfase ao texto argumentativo escrito. Esta delimitação é de grande importância, uma vez que a atividade argumentativa não ocorre apenas em situações de escrita, nem tampouco em nível de Ensino Médio apenas. Esse recorte, portanto, foi pensado para efetuar a análise de acordo com os objetivos de pesquisa propostos.

O texto dissertativo argumentativo tem forte tradição escolar e é bastante motivado pelos processos de seleção (Vestibular, Enem, concursos em geral) aos quais está relacionado. A escola, obviamente, absorve essa demanda e transpõe em suas práticas de escrita o exercício de dissertar.

Esse exercício, em muito apresentado como se fosse uma fórmula ou um modelo a ser preenchido, é admitido como um tipo textual, aquele que “cai” em concursos, nas provas de redação. Enfim, é fato que a dissertação toma um considerável espaço nas aulas de produção textual especialmente no contexto em que se encontra o aluno de Ensino Médio.

Reconhecer a presença do texto dissertativo como prática corrente de escrita nesse nível escolar motivou a composição de um *corpus* de pesquisa voltado para esses textos.

Essa realidade, a de que o texto dissertativo faz parte da vida escolar do aluno de Ensino Médio, por conveniência em relação às demandas aos quais está (estará) sujeito, tanto durante como após esse período de ensino, cria certa tradição, especialmente em relação à estruturação composicional. Essa é uma discussão que não se efetivou durante esta tese, mas que suscitou certa reflexão: a de que os alunos assimilam (assimilaram) o texto escolar dissertativo argumentativo pela sua estrutura (aquela com introdução, desenvolvimento e conclusão seguida de instruções para o devido preenchimento desses espaços).

Pela análise, levantamos a hipótese de que há uma inclinação mais para atender um padrão composicional do que refletir sobre a estruturação argumentativa.

5.4 DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ALUNOS

Em muitos casos, tendo em conta o *corpus* como um todo, observamos que aluno apresenta dificuldades em se apresentar a partir de formas mais autônomas e proficientes de articulação argumentativa. Primam pelo senso comum, por informações pouco detalhadas, generalizações e isso pode estar relacionado ao que explica Pécora (2011, p.92) sobre as abordagens generalizantes feitas por um locutor que se apropria de uma “série de noções que, de específico, têm apenas uma vaga referência à ideia de conjunto ou de unidade”. Averiguamos certa dificuldade de “se colocar” e de assumir uma personalização argumentativa de referenciar o mundo.

Ainda acompanhando as colocações de Pécora (2011, p.96), consideramos o que diz o autor sobre o problema das ações congeladas de linguagem cujos usos:

não guardam nenhuma relação com os componentes particulares de uma situação única de produção escrita, mas que, ao contrário, representam a diluição de sua especificidade no reconhecimento de uma linguagem já produzida e cujo sentido se esgota nesse reconhecimento. A julgar por aí, o que é **comum** na linguagem já não é a sua propriedade de instaurar uma relação entre sujeitos únicos, mas o fato de que não existe senão um mesmo texto a ser produzido e onde falta oxigênio para um sujeito. O **lugar-comum** é, na verdade, um lugar de ninguém, uma cidade fantasma. (grifos do autor)

Infelizmente, essa realidade se confirma nos textos aqui analisados, pelo menos na maioria deles, em todos os níveis. E, sobre isso, algumas questões parecem pesar: o fato de que reconhecem uma forma de texto, mas não necessariamente um propósito comunicativo de caráter dialógico, a não ser aquele voltado para os concursos de seleção a serem realizados.

A estruturação da argumentação, muitas vezes, gira em torno dessas “verdades” que leva o aluno a formar arranjos sem que se gere ou transforme conhecimentos, além de opacificar um projeto de posicionamento pessoal diante de

um tema particular. Observamos que um modelo de reprodução de conhecimento se sobressai em relação a um modelo de transformação de conhecimento (BARROSO, 2007).

Mesmo assim, a investigação da argumentação no texto escrito, buscando analisar as formas pelas quais se estruturavam, possibilitou observar que o arranjo argumentativo se faz presente, pelo menos no que diz respeito a tomar uma posição. Defender esta posição, no entanto, é ação sujeita a certa mobilidade de maior ou menor eficiência como se procurou mostrar pela análise.

5.5 ÚLTIMAS PALAVRAS

Evidentemente as discussões propostas neste trabalho não chegam nem perto de uma conclusão. O levantamento aqui proposto tem muita relação com o trabalho do professor de Língua Portuguesa e a prática de produção de texto escrito.

A pesquisa, embora não tenha discutido com profundidade essa questão, tangencia essa realidade. Até porque, não se teria realizado o trajeto aqui desenhado se não levássemos em conta o cenário de uma aula de produção de texto e a importância no ensino da argumentação. Sobre isso, sabemos, há muito que discutir.

Embora o termo *estrutura* evoque uma ideia de engessamento, é preciso salientar que essa expressão corresponde muito mais a conjunto, um conjunto de elementos que hierarquicamente são organizados no texto de um gênero do argumentar. Averiguar os mecanismos dessa organização permite, sim, compreender porque uma argumentação se apresenta de maneira mais ou menos eficiente. De certa forma a compreensão de seus mecanismos pode colaborar para o ensino da argumentação.

Assim, esperamos que esse trabalho contribua para discussões voltadas para a argumentação no texto escrito escolar.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. **Les textes**: types et prototypes-récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan, 1992.

_____. **A linguística textual**: introdução textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, B. G.; CAVALCANTE, M. M. **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009a. p.115-132.

_____. Textualidade e sequencialidade: o exemplo da descrição. In: BEZERRA, B. G.; CAVALCANTE, M. M. **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009b. p.79-113.

_____. Uma abordagem textual da argumentação: "esquema", sequência e frase periódica. In: BEZERRA, B. G.; CAVALCANTE, M. M. **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009c. p.133-158.

_____; HEIDMANN, U.; MAINGUENEAU, D. **Análises textuais e discursivas**: metodologia e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010b.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

AZEVEDO, I. C. M. **A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio/2004**: percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação. 2009, 243 f. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARNES, J. Retórica e poética. In: BARNES, J.(Org.). Tradução de R. H. P.Machado. In: **ARISTÓTELES**. Aparecida (SP): Ideias e Letras, 2009. p. 329-360.

BARROSO, T. O desenvolvimento do discurso argumentativo por crianças do ensino fundamental: articulação e coordenação de sequências argumentativas no texto de opinião. **Veredas on line**, 2007. p.101-117. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/O-desenvolvimento-do-discurso-argumentativo.pdf>> . Acesso em: 18 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.

BERNARDO, G. **A redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; ROTH, D. M. (Org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.208-236.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Bauru (SP): EDUSC, 2003.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 2009.

CAVALCANTE, M.M. **Os sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARNEIRO, F. D.; LEURQUIM, E. V. A macroproposição argumentativa em textos de opinião no jornal escolar: aspectos dialógicos e desenvolvimentais. **e-escrita**, v.3, n.3, 53-69, 2012. Disponível em: <<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/453>> Acesso em: 12 mar. 2013.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

CLARKE, R. A.; DELIA, J. G. The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. **Child Development**, v.47, 1976, p. 1008-1014.

COELHO, F. U. Prefácio. In: PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação, a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes. 2005. p. XI-XIX

COIRIER, P.; GOLDER, C. Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures. **European Journal of Psychology of Education**, v. III, n. 2, p.169-181, 1993.

_____. The production and recognition of typological argumentative text marks. **Argumentatio**, v.10, p.271-282, 1996.

COSTA, I.B. Uma inovação aparente. In: **Educar**. Curitiba: UFPR, 2010a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a14n36.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2013

_____. A articulação do texto argumentativo oral. **Revista Letras**, Curitiba, v.57, 2010b.

Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/view/18397>. Acesso em: 10 dez. 2012

DUVAL, R. Argumenter, démontrer, expliquer: continuité ou rupture cognitive? **Petit x**, v.31, 37-61, 1992.

FONTANA, M. Z. Retórica e argumentação. In: ORLANDI, E.P., RODRIGUES, S.L. (Org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 177-210.

GARCIA, O. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

GRIZE, J. B. **Logique naturelle et communications**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

GOLDER, C.; POUIT, D. Idea retrieval in argumentative text writing by 11-18 year old students. **European Journal of Psychology of Education**, v. XVII, n.4, p.309-320, 2002.

GONÇALVES, M. Espécie de texto: contributo para a caracterização do sítio web. In: **Hipertextus revista digital**, n.7, 1-12. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume7/02-Hipertextus-Vol7-Matilde-Goncalves.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

IDURSKI, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E.P., RODRIGUES, S.L. (Org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 33-80.

LIAKOPOULOS, M. Análise argumentativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 218-243.

MARCUSCHI. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.19-36.

MOSCA, L.S. A atualidade da Retórica e seus estudos: encontros e desencontros. In: CONGRESSO VIRTUAL DO DEPARTAMENTO DE LITERATURAS ROMÂNICAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA, 1, 2005. Retórica. (Conferência de abertura). Portugal. **Anais eletrônicos**... Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcvlport/pdf/linei002.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

PASSEGGI, L. et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, A.C.; LEITE, M.Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-314.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação, a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINHEIRO, R.; LEITÃO, S. Consciência da "estrutura argumentativa" e produção textual. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.23, n.4, p.423-432, 2007.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REZENDE, W. S. Três grandes marcos do resgate retórico: Perelman, Toulmin e Meyer. **CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano 4, ed.10, p.96-130, 2010. Disponível em: <http://csonline.ufjf.emnuvens.com.br/csonline/article/view/749>. Acesso em: 15 mar. 2013.

RODRIGUES, A. **Lógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RODRIGUES, M.G.S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J.G. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. In: ADAM, J.M. et al. **Análises textuais discursivas**: metodologia e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, T.M.B. **Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental**: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião. 2005. 250f. Tese (Doutorado em estudos da Linguagem) – Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito**: um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares-das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.61-77.

SILVEIRA, M.I. M. **Análise de gênero textual**: concepção sócio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.

SMITH, R. **Lógica**. In.: BARNES, J.(Org.). Tradução de R. H. P. Machado, **ARISTÓTELES**. Aparecida (SP): Ideias e Letras, 2009. p. 59-101.

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto. 2011.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Uma análise de referências teóricas sobre a estrutura do argumento para estudos de argumentação no ensino de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.13, p.243-262, 2011.

VIENNOT, D. C.; COIRIER, P. Structures of argumentative discourse: effects of type of referential space. **European Journal of Psychology of Education**, v. VII, n.3, p.219-229, 1992.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Ibepe, 2010.

_____. Quando a semântica entra nos textos. **Revista Eutonia**, Ano 1, n. 1, 584-608, 2008. Disponível em: <<http://www.revistaeutonia.com.br/volumes/Ano1Volume1/linguistica-artigos/Teresa-Wachowicz.pdf>> Acesso em: 23 out. 2012.

ANEXOS**ANEXO I****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) aluno(a)

Meu nome é Rosita Maria Bastos dos Santos. Sou professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e atualmente desenvolvo uma pesquisa de doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo intitulado Configurações argumentativas no gênero redação escolar, que tem como objetivo geral identificar as características da organização estrutural da argumentação em textos produzidos por alunos dos 1^{os}., 2^{os}. e 3^{os}. anos do Ensino Médio.

Solicito que você produza um texto dissertativo cujas orientações de produção estão expostas na folha de redação. Seu (sua) professor (a) recebeu informações sobre minha pesquisa e autorizou esta atividade em uma de suas aulas.

A sua participação na pesquisa é voluntária, portanto, não receberá nada por isso e você é livre para interromper sua participação nesta pesquisa a qualquer momento. Não haverá custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo. Você poderá tomar conhecimento do resultado desta pesquisa quando esta for apresentada na forma de tese de doutorado apresentada à Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Os textos, ou resultados levantados a partir deles poderão ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado, porém, sua identidade não será revelada em qualquer circunstância. Você pode discutir esta questão mais adiante com a pesquisadora responsável pelo estudo através do e-mail ---

ANEXO II**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO VOLUNTÁRIO**

Li e compreendi as informações do termo de consentimento e proponho-me a participar da pesquisa ali descrita

Dados do aluno

Nome completo do aluno (a) _____

RG: _____ CPF: _____

Dados dos pais ou responsável

Nome do pai, mãe ou responsável: _____

RG: _____ CPF: _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2013

Assinatura do(a) aluno(a)

Assinatura do pai, mãe ou responsável

ANEXO III**SOLICITAÇÃO DE MATERIAL PARA PESQUISA**

Sr. Diretor,

Meu nome é Rosita Maria Bastos dos Santos. Sou professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e atualmente desenvolvo uma pesquisa de doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Venho através desta solicitação pedir sua contribuição na aplicação de uma proposta de produção de texto com alunos do 2º. Grau deste Colégio. Os textos por eles produzidos formarão um corpus que servirão para a pesquisa intitulada: **Configurações argumentativas no gênero redação escolar.**

Minha pesquisa versa, em linhas gerais, sobre estruturas argumentativas na construção de um ponto de vista em um gênero textual específico, no caso, redação escolar. Tem como base teórica a fundamentação de Jean Michel Adam e Stephen Toulmin que propõem uma estrutura típica de argumentação. Através da pesquisa queremos constatar como o esquema proposto pelos autores se “comporta” mediante níveis (no caso escolar) diferenciados de produção de argumento.

O *corpus* da pesquisa se dá mediante coleta de textos produzidos por alunos dos 1^{os}. 2^{os}. e 3^{os}. anos do Ensino Médio. Peço sua contribuição para que em uma aula o aluno possa produzir um texto de no máximo 20 linhas, atendendo a proposta em anexo. Os textos e os termos de consentimento livre e esclarecido devem ser recolhidos e entregues à coordenação.

Quero ressaltar que sua contribuição é muito valorosa.

Muito obrigada!

Rosita Maria Bastos dos Santos

Declaração

Eu, _____, diretora do Colégio Regente Feijó declaro que li a solicitação acima e entendi os procedimentos. Tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Concedo, portanto, oportunidade de os alunos das séries do 2º. Grau deste colégio participarem como sujeitos de pesquisa produzindo uma redação em um dos horários de aula.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2012.

Assinatura _____

ANEXO IV

SOLICITAÇÃO DE MATERIAL PARA PESQUISA

Cara Professora

Meu nome é Rosita Maria Bastos dos Santos. Sou professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e atualmente desenvolvo uma pesquisa de doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Venho através desta solicitação pedir sua contribuição na aplicação de uma proposta de produção de texto com seus alunos. Os textos por eles produzidos formarão um corpus que servirão para a pesquisa intitulada: **Configurações argumentativas no gênero redação escolar**.

Minha pesquisa versa, em linhas gerais, sobre estruturas argumentativas na construção de um ponto de vista em um gênero textual específico, no caso, redação escolar. Tem como base teórica a fundamentação de Jean Michel Adam e Stephen Toulmin que propõem uma estrutura típica de argumentação. Através da pesquisa queremos constatar como o esquema proposto pelos autores se “comporta” mediante níveis (no caso escolar) diferenciados de produção de argumento.

O *corpus* da pesquisa se dá mediante coleta de textos produzidos por alunos dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do 2^o. Grau. Peço sua contribuição para que em uma de suas aulas o aluno possa produzir um texto de no máximo 20 linhas, atendendo a proposta em anexo. Os textos e os termos de consentimento livre e esclarecido devem ser recolhidos e entregues à coordenação.

Quero ressaltar que sua contribuição é muito valorosa.

Muito obrigada!

Rosita Maria Bastos dos Santos

Declaração

Eu, professora _____ declaro que li a proposta acima e entendi os procedimentos. Tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Concedo, portanto, oportunidade de meus alunos participarem como sujeitos de pesquisa produzindo uma redação em um dos meus horários de aula.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2012.

Assinatura _____